República Oriental del Uruguay

ANALES

DE

LA UNIVERSIDAD

Entrega N.º 102

Administrador: JUAN M. SORÍN

SUMARIO

AÑO 1919

MONTEVIDEO
TALLERES GRÁFICOS A. BARREIRO Y RAMOS
Barreiro & C.ª, Sucesores
Calle Bartolomé Mitre número 1467
1919

LECCIONES SOBRE PEDAGOGÍA

Y

CUESTIONES DE ENSEÑANZA

LECCIONES

SOBRE

Pedagogía y cuestiones de enseñanza

(CON APLICACIÓN A LA SECUNDARIO - PREPARATORIA)

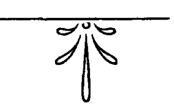
POR EL DOCTOR

CARLOS VAZ FERREIRA

Profesor de Filosofía y Maestro de Conferencias
en la Universidad de Montevideo

VOLUMEN III

Enseñanza Secundaria: Parte General



MONTEVIDEO
TALLERES GRÁFICOS A. BARREIRO Y RAMOS
Barreiro & C.ª, Sucesores
Calle Bartolomé Mitre número 1467
1918

Enseñanza Secundaria en general

IDEAS PREVIAS

Como este curso debe tratar especialmente sobre la pedagogía de la enseñanza secundaria, nos convendrá tener previa noción, clara hasta donde sea posible, sobre el alcance de tal concepto de "enseñanza secundaria", y sobre los fines de esta rama o grado de la enseñanza. Ese concepto puede no resultar tan sencillo como parece a los que sólo conocen la organización de la enseñanza en países como el nuestro, que responde al tipo francés o español; y la complicación tiende a producirse cuando se estudia la de otros: sobre todo, de los países sajones.

Vamos a tratar, pues, de aclarar ese concepto; y, aunque no soy, en general, muy partidario de los esquemas, voy a emplear algunos aquí.

Supongamos que por un círculo (el encerrado en la circunferencia T de la fig. I), se representara la totalidad de los

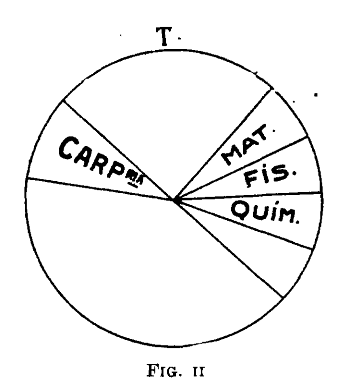


FIG. 1

conocimientos y aptitudes que los hombres pueden alcanzar a poseer en una época determinada.

Naturalmente, el esquema no corresponde a la realidad, por muchas razones; especialmente, porque el saber humano no termina en una línea, sino que se va perdiendo vagamente en una especie de penumbra. Toca, pues, a la imaginación de ustedes, apenumbrar el círculo, y quitarle, en todo lo demás que corresponda, su rigidez esquemática.

Por sectores, en ese círculo, estarían representados (fig. II)



El mismo, dividido. (Toda clase de complicaciones, con la imaginación: radiaciones, penumbras, etc., etc.)

FIG. II

los distintos órdenes de conocimientos o de actividades: Matemáticas, Química, carpintería o sastrería, etc., etc. Y también toca a la imaginación el quitar al esquema su rigidez, estableciendo las relaciones; borrando, apenumbrando o esfumando las líneas rígidas que separan unas de otras las especialidades; estableciendo radiaciones y coordinaciones, etc. Con esas reservas utilizaremos el esquema.

Bien: El ideal, absolutamente inaccesible en la práctica, sería, naturalmente, que cada hombre llegara a alcanzar todos los conocimientos y aptitudes, de modo que un círculo H, que correspondería a cada hombre, a cualquier hombre, se confundiría (fig. III) con el círculo T.

Ese ideal: que todo hombre supiera todo, ha sido siempre irrealizable; y tiende a serlo cada vez más. En la antigüedad, ciertos grandes espíritus, un Aristóteles, por ejemplo, no estuvieron muy distantes de realizarlo; y si bien un Aristóteles no lo supo todo, ni, sobre todo, lo supo hacer todo, pues no

es de creer que fuera, por ejemplo, un buen zapatero o un buen sastre, es indudable que llegó a dominar casi totalmente la esfera de los conocimientos (sin contar con que la ensanchó extraordinariamente). Después, a medida que el conjunto de conocimientos y de aptitudes tendió a ensancharse y a diversificarse (el círculo T, que fué creciendo), ese ideal se fué haciendo cada vez más inaccesible para el hombre. Entre un Spencer, por ejemplo, y un Aristóteles, hay gran diferencia. Pues, a causa de la mayor extensión de la ciencia, no se puede hoy ser un espíritu, ni aun relativamente, universal, sin mantenerse en una esfera general, prescindiendo de los detalles de cada orden de conocimientos; y también sin caer casi fatal-

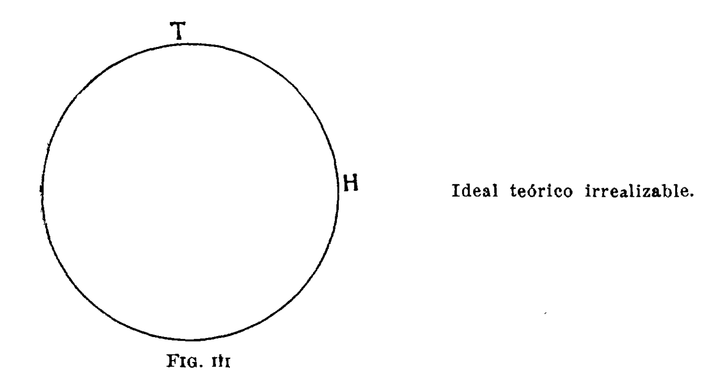


FIG. III

mente en la sistematización y en el esquematismo a que conduce la forzosa simplificación. Esto, aun en el supuesto de alguna mente excepcional.

Siendo, pues, ese ideal, absolutamente imposible, se podría pensar en uno cualquiera de otros dos posibles que parecen ofrecerse.

En efecto: las dos ideas que empezarían por presentarse, serían estas:

Primera idea: ya que no se puede saber todo, que cada hombre, tratando de saber todo, llegue hasta donde pueda: es la idea directriz de integralidad.

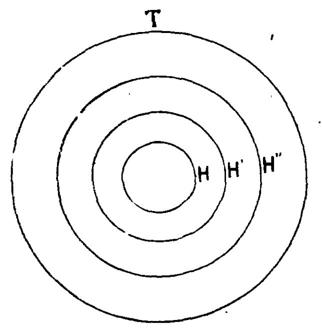
Segunda idea: ya que no es posible que cada hombre sepa

todo, que cada uno se perfeccione todo lo posible en un orden de conocimientos o actividades, prescindiendo por completo de las demás: es la idea directriz de especialización.

Si, entonces, se pensara partiendo de una sola idea, se llegaría, según cuál se eligiera de ambas, a uno de estos dos ideales:

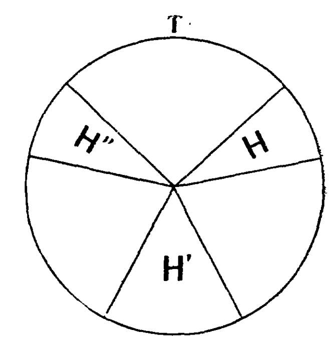
Primer ideal simplicista (fig. IV): No pudiéndose alcan-

DOS IDEALES OPUESTOS, REALIZABLES, PERO MALOS



Ideal simplista de integralidad

FIG. IV



Ideal simplista de especialización

FIG. V

zar T, un hombre, extendiendo su saber y su actividad en todas direcciones, llegaría hasta H; otro hombre llegaría hasta H′; otro hombre, dotado aún de mayores facultades, podría llegar hasta H″, etc. Este sería el ideal sistemático basado sobre la idea de la integralidad.

La otra idea, la de la especialización, nos llevaría al opuesto ideal simplicista, que podemos representar por este esquema (fig. V): un hombre, H, aprendería algo a la perfección, y sólo sabría eso; en tanto que otro hombre, H′, llevaría hasta la perfección otra especialidad; lo mismo, en su dirección, H″, y los demás hombres (sin perjuicio, naturalmente, de que muchos hombres coincidieran en la misma especialidad).

No es necesario reflexionar demasiado para comprender que ambos ideales serían absurdos.

El primero, nos llevaría, entre otras muchas consecuencias, a la de que ningún hombre podría alcanzar la perfección en

ningún orden de conocimientos o de actividades (aunque, al decir perfección, nos refiramos a la perfección relativa, compatible con el estado de los conocimientos, y al alcance de la mente humana, en un momento dado de la humanidad).

Si, por consiguiente, ese ideal se estableciera de golpe, el primer resultado sería la pérdida, para la especie, de lo más elevado y completo en cada orden de conocimientos y de actividades.

En segundo lugar, detendríamos el progreso totalmente, o casi totalmente; pues el único posible sería el que resultara del aumento de potencia intelectual de la humanidad. Hecho que es hasta discutible: No falta quien haya sostenido que el alcance intelectual de la especie no aumenta posiblemente con el progreso: que, para descubrir el fuego o el tallado de la piedra, se ha necesitado, por lo menos, tanto genio como para descubrir la antisepsia o el telégrafo sin hilos; que lo que ocurre es sencillamente que la acumulación de hechos y de conocimientos permite a genios iguales a los que ya existieron, ir más lejos, partiendo de las adquisiciones ya recibidas. De todos modos, y en el mejor de los casos, esto es, suponiendo que el hombre se haga más inteligente a través de las épocas ya civilizadas, ese pequeño aumento hipotético sería la medida del progreso. Y aún así, sólo lo sería para las mentes excepcionales. Y sus adquisiciones, ni serían nunca recibidas por las masas, ni serían siquiera conservadas, puesto que se perderían inmediatamente al desaparecer la mente excepcional que las pudo alcanzar.

Todo ello sin contar con que es característica de la especie humana la diversidad de aptitudes en los distintos individuos.

El otro ideal, sería, si cabe, más absurdo y monstruoso todavía.

Un individuo que, careciendo absolutamente de conocimientos y de aptitudes generales, poseyera únicamente un orden especial de conocimientos y aptitudes, sería realmente un monstruo; un ser esencialmente incompleto y deficiente, que sólo podría ser utilizado como una especie de instrumento por la humanidad.

En una novela de Wells, "Los primeros hombres en la luna", que contiene, bajo una fábula a lo Julio Verne, profundas sugestiones biológicas y filosóficas, se nos presenta algo así como la utopía de un ideal de ese género. Supone el autor que en nuestro satélite, la clase de seres que han llegado a dominar y a hacer la civilización, no serían descendientes de los vertebrados, sino de los invertebrados; y así, ocurre que ciertos animales parecidos a los insectos, más o menos semejantes a las hormigas nuestras, pero en los cuales se ha desarrollado extraordinariamente la inteligencia, han implantado un tipo de civilización a base de especialización absoluta, lo que ha sido facilitado o hecho posible por la ausencia de la caja craneana, que, en los vertebrados, unifica la estructura de los cerebros y limita su desarrollo. Entre esos habitantes de la luna, los individuos que ejercen diversas funciones, tienen una forma distinta (idea que no es más que una ampliación de los hechos que se observan en ciertos himenópteros: así como en las hormigas hay obreras, soldados, etc., así, en la luna, a cada oficio diferente correspondería una forma distinta, un desarrollo especial de ciertos órganos, con atrofia de los demás).

Un ideal de este género, lleva, entre otras consecuencias, al sacrificio del individuo; y es, ésta, una de aquellas sugestiones profundas, porque la característica de las sociedades de los insectos es precisamente el sacrificio individual a fines específicos. Y la fantasía del novelista tiene ocasión de ejercitarse en forma muy interesante: por ejemplo, es curiosa la solución que se daría en esa clase de sociedad al problema de los "sin trabajo": consiste, simplemente, en anestesiarlos mientras no se los necesita. Hay también nodrizas, que no son las madres, dedicadas exclusivamente al papel de cuidar a los descendientes de la especie: (socialización del niño)... Ideas, todas, tomadas de la organización especialista de los insectos: son como variaciones intelectuales sobre el tema del instinto (de los himenópteros).

Por razones de todo orden, incluso razones morales, la raza humana no resistiría un ideal semejante.

Ideal que, por lo demás (y este es otro argumento, que im-

pide hasta discutirlo en serio), lleva en sí mismo la contradicción, por cuanto, *aun desde el punto de vista del mejor y más completo conocimiento de cierto orden de hechos o de principios, no es la mejor condición la de especializarse en ellos de una manera absolutamente exclusiva*, sino que la ejercitación mental y las vistas intelectuales y morales que un cierto estado de cultura general, comporta, representan precisamente la mejor condición aun para ser un buen especialista.

Sin continuar esta disertación puramente teórica sobre ideales esquemáticos y simplistas, digamos que la solución se encuentra conciliando la idea de integralidad con la idea de especialidad. Y es así como, prácticamente, todas las naciones han resuelto siempre el problema de la organización de la enseñanza (total), tomando como ideal el que podría representarse por este otro esquema (Fig. VI):

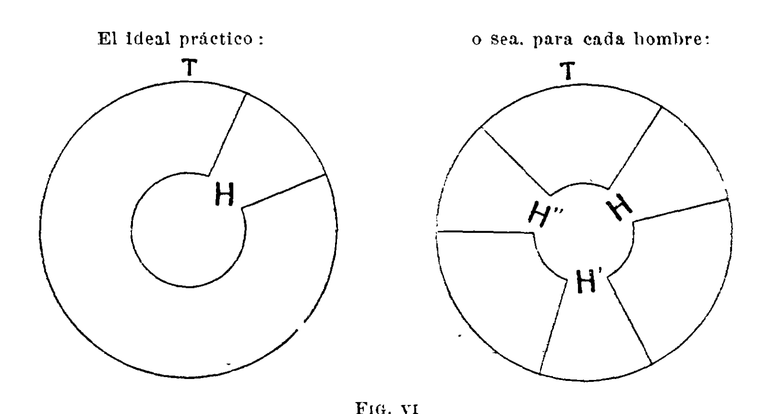


FIG. VI

Un núcleo integral, completado por la especialización en un orden o en algunos órdenes de conocimientos y de actividades.

Tal sería el esquema de cada hombre, de cualquier hombre (H comprende: el círculo central integral, más el sector de especialización); sin que hubiera, entre un hombre y otro, más diferencia que la de proporción: en algunos, el núcleo integral o general sería menos amplio, y más amplio en otros, a consecuencia de lo cual el sector de especialización partiría de más cerca o de más lejos del centro.

Introduciendo también en este esquema, como en todos los demás, las restricciones y reservas necesarias; quitándole su geometrismo; concibiéndolo, sobre todo para las más altas especializaciones, como bien apenumbrado, podríamos llegar al ideal práctico posible.

Y, para la mejor realización de éste, debemos agregar (lo que se podrá representar por radiaciones: fig. VII) las vistas

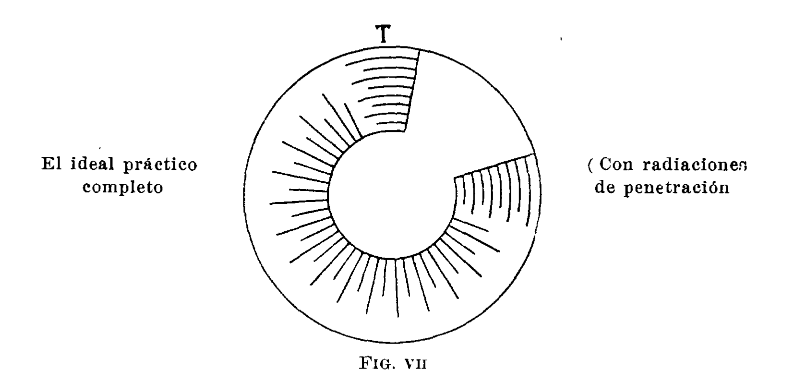


FIG. VII

sobre todas aquellas otras actividades que no entran en el sector de especialización (más indispensables a medida que la especialización es de orden más elevado).

A este esquema responde la organización del conjunto de la enseñanza en todas las naciones. En todas partes se empieza por una enseñanza más o menos integral, esto es, por una enseñanza de tendencias generales; en todas se acaba, o se tiende a acabar, por enseñanzas especiales.

Naturalmente, en lo que más se parecen las naciones, es en la parte inicial, o sea en el comienzo integral. Con respecto a la terminación, o sea a las especializaciones, hay grandes diferencias, porque cada nación, según su grado de progreso, según el espíritu de su cultura, según sus necesidades o preferencias especiales, crea órganos distintos para estas especializaciones, según las que necesite o las que desee, y según el modo de concebirlas. Pero, con esa salvedad, la organización de la enseñanza corresponde también, siempre, al esquema.

Ahora, podemos preguntarnos qué son, teóricamente, y a qué corresponden en nuestro esquema, los conceptos de enseñanza primaria, secundaria, profesional o técnica, y superior.

El concepto de *enseñanza primaria,* corresponde *al núcleo más central de la enseñanza general o integral;* esto es: al núcleo mínimo integral; a aquella porción de enseñanza general o integral, que se considera *necesaria,* indispensable; a la que se juzga *obligatorio* que alcance todo ser humano.

El concepto de *enseñanza secundaria,* correspondería, teóricamente, a una *ampliación de esa enseñanza integral* que, en un momento dado, en una sociedad dada, no se considera indispensable, forzoso, que tenga cada ser humano; pero que se considera *deseable que tengan muchos: los más que sea posible.*

Las enseñanzas especiales, en general (técnicas, profesionales), empezando por las que se relacionan con simples habilidades manuales, y terminando por las especializaciones de más alta cultura, en el orden científico o artístico, representan los *sectores de especialización;* los cuales, parten de núcleos generales o integrales más o menos amplios: así, la especialización en ciertas profesiones, parte, normalmente, ya del núcleo primario; en otras profesiones, se considera necesario que parta por lo menos del núcleo secundario.

En cuanto al concepto de *enseñanza superior,* en la práctica viene a aplicarse a dos cosas: En el sentido más propio, representaría *las especializaciones más altas de todas:* la especialización del filósofo, del hombre de ciencia, o del artista, — especialización que, entre paréntesis, requiere no sólo un núcleo integral muy amplio, sino vistas sobre muchas actividades o conocimientos, además de aquellos en que se realiza directamente.

Pero, en la práctica, caen también dentro del significado del término "enseñanza superior", ciertas profesiones que son reputadas más elevadas porque los que las desempeñan deben tener, o tienen de hecho, un papel dirigente en las sociedades; y así, dentro del concepto o denominación común de enseñanza superior, entra la preparación de ciertos profesionales como médicos, abogados, alto profesorado, etc.

Sobre este punto, hay todos los grados y todos los casos posibles. A nosotros nos interesa únicamente hacer notar que, sean cuales sean los órganos especiales que se creen o mantengan en cada país, su organización, o el ideal de su organización, corresponden a estos esquemas.

Ahora, hay que hacer notar un hecho: en la práctica, la enseñanza primaria, que es teóricamente general, suele ser influída por especialidades, de las que han de partir de ella; y es, así, muy común encontrar prácticamente en la escuela primaria, una especie de preparación (ya organizada, ya disuelta) para ciertas carreras: por ejemplo, en los distritos agrícolas, suele comprender, la enseñanza primaria, una especialización inicial en las industrias agrícolas o zootécnicas; en la enseñanza urbana de muchos países, la de algunas materias, como la geometría o el dibujo, suele ser influenciada por la idea más o menos consciente de cierta preparación para determinadas profesiones.

Y en mayor grado sucede eso en la práctica con el núcleo secundario, que suele ser en muchos países más o menos influenciado por el hecho de que prácticamente se lo utiliza como preparación para ciertas carreras o profesiones reputadas superiores. A tal punto, en ciertos países, que, en ellos, lo que se llama enseñanza secundaria, no es únicamente la corona, sino *la corona* CON EL PRINCIPIO DEL SECTOR (esto es: se llama. en esas organizaciones, "enseñanza secundaria", a la parte complementaria de enseñanza integral, más un principio de ciertas especializaciones; de otro modo: la enseñanza secundaria de hecho, en esos casos. comprende, no sólo el concepto de enseñanza secundaria teórico o propiamente dicho, sino una parte de enseñanza "preparatoria".

Ahora, estas nociones pueden servirnos para interpretar grandes diferencias que se observan en la organización práctica de la enseñanza en los distintos países, y que, a primera vista, pueden provocar una gran confusión.

No hablemos, desde luego, de la confusión máxima que se produce cuando los países que se estudian son de aquellos en que no existe un tipo general de enseñanza (los cuales son, so-

bre todo, aquéllos en que, por abandonar el Estado la enseñanza a la iniciativa particular, o por existir una fuerte tendencia en tal sentido; o bien, todavía, por tener la enseñanza un carácter más municipal o local que nacional,—las instituciones de enseñanza son todas distintas, y nacen y se desarrollan en cada lugar según plan diferente, llenando fines diversos, sin tipo general de organización: es lo que ha venido sucediendo, por ejemplo, en Inglaterra).

Pero prescindiendo de esa causa de confusión, tiende también a producir dificultades el hecho de que la enseñanza secundaria, en algunos países, *no tiene órganos especiales:* en tanto que en muchos, de que es tipo, por ejemplo, Francia, existen establecimientos especiales para la enseñanza secundaria, en otros, como en Estados Unidos, nos encontraríamos con la ausencia de esos establecimientos especiales: los órganos de la enseñanza primaria, por medio de la ampliación de las altas escuelas, se encargarían de suministrar lo que, más o menos deficientemente, correspondería a nuestro concepto de enseñanza secundaria; y, por otro lado, los órganos de enseñanza profesional, técnica, o superior propiamente dicha, toman ya a los alumnos a la salida de aquellos establecimientos, para la especialización.

En otros países, como en el nuestro, se observaría (aunque más bien aparentemente) la anomalía opuesta; esto es: la de que sea la Universidad, órgano de la enseñanza superior, la que tiene a su cargo la enseñanza secundaria (si bien, dentro de la Universidad, nuestra "Sección de Enseñanza Secundaria" es un órgano bien diferenciado por sus funciones).

Pero muchas de estas diferencias son bastante más aparentes que reales. Sin duda, naturalmente, la enseñanza secundaria difiere, todavía, en los distintos países, por su espíritu y tendencias: en unos países, predomina más el criterio educativo y de cultura general; en otros, el criterio instructivo; en unos, el criterio humanista y clásico; en otros, el criterio moderno y científico, etc.; pero, por debajo de todas estas diferencias, y ya se dé, lo que es enseñanza secundaria de hecho,

por órganos especiales, o por los de otras enseñanzas, encontramos siempre en esencia el mismo concepto para la secundaria, o, mejor, los dos mismos elementos de un doble concepto: primero (universal), *concluir la preparación y cultura generales; segundo* (casi universal), *tender a preparar las especializaciones superiores.*

Todo lo anterior, parece muy teórico, y lo es, sin duda; pero conduce directamente a plantear bien y a resolver bien un problema muy práctico: tan práctico, que, por no verlo claro, algunos países (y puede ser que el nuestro; ya trataremos de investigarlo) han podido dañar gravemente su enseñanza y su cultura.

Y es este problema:

Ya que estamos de acuerdo en que ha de empezarse para cada hombre por una cultura general, y en que cada hombre ha de acabar por la especialización, *¿cuál es el momento en que ha de terminar la cultura general y cuál es el momento en que ha de empezar la especialización?*

La solución depende, naturalmente, de la clase de especialización de que se trate; pero depende también de la clase y estado de la sociedad para la cual haya de resolverse en cada caso el problema.

Ahora bien: con respecto a este problema importantísimo y esencialmente práctico, podemos sentar dos principios:

Primero: que, *en general, la especialización no debe ser demasiado temprana.*

Y, segundo: que, *en las sociedades de cultura ambiente escasa, los males de la especialización demasiado temprana han de ser mayores.*

Procuraré explicarlo y demostrarlo.

Al referirme a los perjuicios de la especialización demasiado temprana, y a la necesidad de evitarla, no me he expresado con perfecta propiedad: no es propiamente la especialización temprana, lo que ha de evitarse, sino la cesación temprana de

la cultura general: la especialización *puede* iniciarse desde muy pronto, como intensificación o reforzamiento de ciertas direcciones de cultura o de actividad; pero sin suprimir, que es lo dañoso, la cultura general.

De lo contrario, tienden a producirse, en mayor o menor grado, dos males.

Primer mal: el individuo queda incompleto como individuo. Mientras menos aptitudes generales se poseen, menos completo es el individuo en sí mismo. El especialista, vale como instrumento social, y, en ese carácter, es muy útil y aprovechable. Exista, pues; pero sin dejar de ser un individuo en sí mismo; y conservando, además:

Ante todo, posibilidades de acción en otros sentidos que aquél o aquéllos en que se haya dirigido la especialización.

En la fantasía de Wells, a que ya me referí, el visitante contempla entristecido a jóvenes individuos de la especie lunar, que, inmovilizados en moldes, sufren la atrofia de todos sus órganos menos aquél que va a ser especialmente desarrollado. Y, de uno de esos moldes, se ve salir una mano casi atrofiada, que parece "llamar por sus posibilidades perdidas"... Es necesario que ante ningún ser humano se pueda experimentar una sensación de esa clase.

Además, ha de conservar siempre el individuo la capacidad de experimentar placeres, goces. fuera de su especialidad. También con esa filosofía más honda de lo que parece, presenta Wells la vida afectiva de los dibujantes, o de los calculadores de la luna, reducida únicamente al placer de ejercitar su función, y a los celos y emulaciones profesionales.

Y, finalmente, hay que conservar también, hay que hacer posible la conservación en todos los casos, del interés, de la curiosidad por lo que es ajeno a la especialidad.

En su "Jardín de Epicuro", narra Anatole France una visita — real o supuesta; pero, en los dos casos, verdadera — a un museo, en que un erudito muestra al visitante todos los fósiles hasta el terreno plioceno; pero, al llegar a éste, manifiesta que los hechos y problemas sobre que es

interrogado, ya no son de su vidriera; y hace notar el autor que es imprudente preguntar a ciertos sabios por todo aquello que no corresponde a su vidriera. (Naturalmente, esos sabios son los sabios menos amplios: los simples eruditos, parciales, demasiado estrechamente especializados).

Y el *segundo mal de la cesación temprana de la cultura general, es exponer al especialista a ser incompleto y deficiente aún en su misma especialidad.*

Esto último es complejo, y podría dar lugar a una serie de cuestiones, que procuraremos, sin embargo, evitar. Yo podría tener la tentación de citar hasta ejemplos tomados de las especialidades menos intelectuales: cuántas veces, cuando vemos operar a un trabajador manual, a un carpintero, a un herrero, se nos ocurren, a nosotros, no especialistas, y en un momento, muchos modos de proceder más prácticos o más inteligentes, que no encuentra ese operario, no obstante haber dedicado su vida a esa clase de tareas. Pero podría quizá contestárseme que nuestra superioridad, en esos casos, no se debe a nuestra cultura general, sino al hecho de tratarse, en ese caso especial, de un operario poco inteligente; y sería una cuestión a discutir.

Más se nos complicaría la cuestión, todavía, si quisiéramos buscar ejemplos en los artistas. Y, estas complicaciones, se deberían a cierta oposición psicológica entre la razón y la ciencia, por una parte, y la fantasía, la inspiración y la genialidad, por la otra.

En los poetas, por ejemplo, ha podido darse el caso de la coincidencia de la facultad poética en su más elevada manifestación, con una razón bien nutrida y clara; de manera que un Goethe, por ejemplo, ha podido a la vez ser poeta y sabio, y quizá haya ganado como sabio y como poeta; pero no es el caso común: antes bien, es verdaderamente excepcional. La erudición de otros poetas, es de distinto carácter; un Víctor Hugo, por ejemplo, sobre cuya ignorancia se ha hablado, y hasta se ha exagerado mucho, sabe, sí; pero sabe en un sentido especial: en el de tener a su disposición gran cantidad de hechos

y de nombres, y en el de tener una vista de conjunto de la historia, de la filosofía; pero sin que ese saber tenga carácter de gran solidez y de profundidad. Y así iríamos llegando, por grados, a tantos poetas que más bien parecerían venir a contradecir que a confirmar, en este caso del arte, nuestra proposición: desde un Villon hasta un Verlaine, son muchos los grandes poetas ignorantes. Aunque no lo haya sido un Shakespeare (cuya ignorancia, parece, se exageró), siempre fueron numerosos. Y hasta otro hecho podría citarse; el efecto *dañoso* de cierta cultura: poetas a lo Sully - Prulhomme, en quienes el conocimiento, la ejercitación de la razón, la preocupación del saber, han convertido en algo prosaicas ciertas manifestaciones de su obra.

Sin hablar de otras artes: de la cultura, de la pintura, en cuyos profesionales suele ser proverbial la ignorancia; y sin hablar, tampoco, del efecto que suelen producir, tanto en los poetas como en los mismos pintores o escultores, ciertas teorías que extravían su producción, y causan efectos lamentables que quizá no se hubieran producido sin una cierta dañosa semiciencia; por ejemplo, entre los literatos: las lecturas científicas de Zola, que lo llevaron a apartarse de su verdadero temperamento, épico y romántico, para introducir en sus obras un esqueleto pseudo científico, que es la parte más vulnerable de ellas; sin hablar de todo eso, podríamos encontrar también hechos frecuentes, aparentemente más en contra que en favor de nuestra tesis, en los músicos: algunos de ellos, como Schumann, Listz, Wagner, han sido hombres de cultura general, de tendencias literarias: algunos, escritores, informados por lo menos de las otras artes. Un Beethoven, auto - didacta, poseía ya una instrucción muy limitada; mas todavía lo caracterizaba un interés general por las grandes cuestiones artísticas, políticas y sociales. Pero es tipo también muy común el de un Bach, el de un Mozart, el de un Schubert, cuya cultura es puramente musical; y si bien Schubert, por ejemplo, demostró un verdadero gusto literario al ir a elegir, como por instinto, entre las poesías de Goethe, las más selectas y las que mejor se prestaban para ser vestidas por la música.

de todos modos, esos fueron ya tipos de especialistas. Y se llegaría así por grados hasta un Bruckner, que, fuera de la música, era, parece, casi un pobre de espíritu.

Pero si en el orden del arte se presentan así los hechos, es, como lo dejamos insinuado, porque aquí interfiere otro orden de hechos, y son las relaciones de lo racional con lo afectivo e imaginativo. Siendo base de la genialidad artística, el sentimiento; y caracterizándose esa genialidad por una especie de ingenuidad semi - inconsciente, la razón, el conocimiento, pueden no serle indispensables; y hasta, en parte o en casos, tienden a enfriarla y a disolverla.

Por consiguiente, conviene eliminar esos ejemplos, complicados con la interferencia de muchos otros factores; y, concretándonos a los que nos interesan especialmente aquí, esto es: a los que se refieren, por un lado, a los profesionales superiores, como médicos, abogados, profesores, y, por otro lado, o más arriba, a los altos especialistas científicos o filosóficos, entonces, sí, puede sentarse, como una verdadera ley de hecho, que los descollantes, los más altos y amplios, no son especialistas estrechos y cerrados. El gran médico, el gran abogado, aun como especialista, no es normalmente el que no sabe más que medicina o abogacía, sino que tiene, fuera de su especialidad, vistas generales de todo orden. El gran profesor, no es el erudito encerrado en "su vidriera", sino el sabio que ve más allá, mucho más allá, del sector estrecho de su especialidad. Y más arriba, los investigadores, los que no son simples instrumentos parciales de cultura, los descubridores, los generalizadores, los creadores, no han sido normalmente, ni pueden ser, ni se concibe que puedan ser, especialistas estrechos. Hasta puede decirse que la mayor parte de los grandes descubrimientos geniales, nacen más allá y fuera del campo especial de cada ciencia. (De esto, si fuera necesario citar un solo ejemplo, bastaría el de Pasteur, cuyos descubrimientos se encadenan estrechamente desde un punto de partida hasta un punto de llegada, al parecer tan incoherentes, como un descubrimiento sobre la simetría de las hemiedrias del cristal tartárico, por una parte, y la teoría de los microbios y las vacunas, por la otra).

Ahora, la segunda proposición que hemos indicado, es: Que el mal de la cesación demasiado temprana de la cultura, tiende a ser mucho mayor en las sociedades en que falta o es pobre la cultura ambiente, como es el caso habitual de las sociedades nuevas, de civilización incipiente y poco hecha.

Por una parte, faltando esa cultura ambiente, que se absorbe por una especie de respiración difusa en las sociedades hipercivilizadas, se necesita más de la cultura general que dan los órganos de enseñanza. (Como tendría que ser más activa la función de los órganos respiratorios especiales en un animal en que faltara la respiración cutánea).

Por otra parte, estando el trabajo menos dividido, estando menos hechos y siendo también menos definitivos los cuadros de la sociedad, cada individuo, por una parte, será utilizado simultáneamente, en las sociedades nuevas, en mayor número de actividades, y, por otra parte, tiene más probabilidades de cambiar de actividad.

Es, esta última, una de las razones porque, en las civilizaciones muy acabadas, muy hechas, es más normal y más posible el tipo del especialista estrecho. En Alemania, para tomar el ejemplo más típico, existen, además de los verdaderos sabios, una inmensa cantidad de especialistas absolutamente unilaterales, de hombres que sirven para una sola cosa; pero que, utilizados en aquellos cuadros hechos y por una extrema división del trabajo, representan verdaderos instrumentos científicos que son amplia y utilísimamente aprovechados.

Como consecuencia de todo lo cual, se esboza (después esta demostración será terminada) la conclusión de que en las sociedades nuevas, de civilización incipiente o no demasiado hecha, la tendencia a mantener por más tiempo y más intensamente una cultura integral o general, representa una necesidad social mayor; y la tendencia opuesta, un peligro grande.

Y ahora, vamos a entrar en realidades.

Lo que acabo de decir, hace pasar por nuestro espíritu la idea de que la reforma de la enseñanza secundaria y prepara-

toria realizada últimamente en nuestro país (1), se haya orientado equivocadamente y sea mala.

Por mi parte, me inclino, efectivamente, a esa opinión; y creo que la reforma de que vamos a tratar, comprometió gravemente nuestra cultura, nuestras posibilidades intelectuales y hasta morales como nación; si bien en la práctica esos inconvenientes han podido hasta ahora ser más o menos paliados.

Vamos, pues, a examinar la reciente reforma de la enseñanza secundaria y preparatoria en nuestro país, como lo requiere una cuestión que a tal punto nos afecta, — y que no sólo a nuestro país interesa, sino a todos aquellos que teórica o prácticamente hayan tenido o tengan en el futuro que plantearse problemas análogos, como será el caso, por lo menos, de muchos de aquellos cuya organización, desde el punto de vista de la enseñanza, tenga alguna semejanza con la nuestra.

Es sabido que, hasta que se produjo la reforma de que nos vamos a ocupar, la organización de los estudios secundarios y preparatorios entre nosotros, tenía la siguiente extructura:

Existía un ciclo de estudios llamado indistintamente "bachillerato", "estudios secundarios" o "estudios preparatorios", que representaba la preparación previa, *necesaria y común,* para dos carreras: la medicina y el derecho.

Para esas dos carreras, así reputadas superiores, el llamado "bachillerato" tenía un carácter de amplia cultura: no sólo figuraban en él las materias de cultura general, Filosofía, Literatura; no sólo, al cursar ese bachillerato, estudiaban los futuros médicos materias sin aplicación *directa* a su carrera, como las que acabamos de nombrar, la Historia y otras, y los futuros abogados, igualmente, materias sin aplicación directa a su carrera, como las ciencias físico-naturales, matemáticas, etc.: sino que las materias de cultura general, ocupaban un lugar y tenían un papel preponderantes. (2)

---

(1) Es la que se hizo por el Artículo 18 de la ley de 31 de Diciembre de 1908, y disposiciones concordantes.

(2) Así, hubo períodos en que nuestra enseñanza secundaria preparatoria tuvo programas de Filosofía y de Literatura más amplios que los de cualquier otro país del mundo (de los que dan cabida a esas asignaturas en su enseñanza secundaria).

Agreguemos que, con respecto a las demás carreras que el Estado había tomado a su cargo, cada una tenía sus estudios preparatorios especiales: la arquitectura y la ingeniería tenían sus preparatorios propios; la farmacia, los suyos; como el notariado, la contabilidad, etc. Pero aún los preparatorios especiales de la ingeniería y de la arquitectura, en la evolución de aquel régimen, *iban tendiendo fuertemente hacia la cultura general;* y muy pronto, casi seguramente, hubieran acabado por asimilarse a los preparatorios unificados y comunes de la medicina y del derecho (síntoma en ese sentido, fué la inclusión, en esos preparatorios, de cátedras como Historia del Arte, de la Literatura y otras).

La reforma de que vamos a tratar, ha consistido en dejar un ciclo de cultura general más breve (reducir en duración el ciclo que ya existía, que tenía aquel carácter, *además* de preparatorio), y establecer preparatorios especiales para cada una de las carreras, incluso, y principalmente, la medicina y el derecho.

De manera que, en cuanto a estas carreras, ha consistido la reforma en detener más pronto la cultura general; en anticipar la conclusión de la cultura general y el principio de la especialización (anticipando esta última a expensas de la primera).

Es este su aspecto preponderante (sin perjuicio de que, con respecto a otras profesiones, la tendencia haya podido resultar más bien contraria, por cuanto la utilización del nuevo ciclo general de enseñanza secundaria para punto de arranque de otras carreras, ha introducido cultura general allí donde antes no existía; pero donde hubiera acabado seguramente por existir, dada la marcha que traía nuestro antiguo régimen).

Poca constancia escrita ha quedado de las ideas directrices y discusiones iniciales del proyecto de que salió esa ley; aunque las conozco bien de hecho, pues él tuvo entre nosotros una muy larga gestación.

Discutido durante muchos años en el Consejo Universitario, sólo después de mucho tiempo fué admitido por el Poder Ejecutivo, que lo incluyó en un proyecto más general de reforma

universitaria. Y fué así como acabó por recibir sanción legislativa.

Con respecto a esos orígenes, con todo, encuentro lo siguiente en el discurso de un ex funcionario universitario: (1)

"En la Asamblea Universitaria que se celebró hace pocos años en Barcelona, el señor Unamuno sustentó, entre otras, estas dos proposiciones: pedir la reforma de la enseñanza secundaria, dividiéndose en dos grados, — uno de cultura general, y otro de bifurcación en secciones de cultura especial que hagan de preparatorios para las facultades universitarias.

Segundo, declarar que esas facultades no deben reducirse a ser simplemente escuelas de abogados, médicos, farmacéuticos, etc., sino que han de ser además y sobre todo, centro de elevada cultura y de formación de filosofías, ciencias, letras y artes.

El pensamiento proclamado en la primera de esas dos proposiciones del Rector de la Universidad de Salamanca, fué la base de un proyecto formulado hace más de doce años por nuestras autoridades universitarias y está hoy realizado entre nosotros por la ley de 31 de Diciembre de 1908 y por el plan de estudios secundarios y preparatorios sancionado ultimamente con arreglo a ella.

La segunda de aquellas dos proposiciones es la expresión de nuestro ideal... etc.".

No puedo apreciar el valor que ese plan pudiera tener para el país y en la época en que fué formulado: necesitaría saber qué venía a modificar: cuál era, entonces, el régimen español que se pretendía sustituir por el propuesto; y, todavía, las condiciones especiales de aquel país.

Pero llama fácilmente la atención algo que bien se percibe en el discurso transcripto; y es que, para nosotros, *para nuestro país y para el momento de la reforma*, esas dos ideas atribuídas al señor Unamuno, resultaban, *aquí*, de tendencias absolutamente contradictorias: proyectar una reforma de la enseñanza secundaria, *reduciendo a cuatro los años de cultura general, en un país que, como el nuestro, tenía seis*, lejos de tender a hacer, de las facultades, "centro de elevada cultura y de formación de filosofías, ciencias, letras y artes", tendía, naturalmente, a lo contrario, a lo que expresamente se quería evitar, esto es: a reducirlas a escuelas de abogados o médicos.

(1) Discurso de un ex Rector de nuestra Universidad: se encuentra en el N.o 88, pág. 308, de los "Anales de la Universidad de Montevideo".

Probablemente, pues, y salvando, con respecto al proyecto mismo del señor Unamuno, toda apreciación respecto del valor que pudiera tener en el país para el cual fué formulado (1), parece indudable que haber adoptado esas dos ideas juntas *para nuestro país*, era caer en contradicción. Lo cual nos hace suponer que, desde los orígenes del proyecto, se haya cometido ese error tan común de adoptar ideas extranjeras sin procurar confrontarlas con las condiciones del medio especial — del medio nuestro — en que se pretendía implantarlas; complicado este error, seguramente, con la falta de crítica que implica el no haber observado la contradicción que fácilmente hemos hecho notar.

Pero es el caso que el proyecto, después de una larga gestación, acabó por ser sancionado; es actualmente ley de la República, y un artículo de la universitaria vigente, establece que existirá, con el nombre de enseñanza secundaria, un ciclo general de estudios comunes; y, con el nombre de enseñanza preparatoria, una enseñanza especial que, según la ley lo establece expresamente, ha de ser distinta para los aspirantes a las distintas profesiones.

Es indudable que este régimen satisface mejor que el otro ciertas exigencias teóricas de simetría y claridad de concepto: y si yo fuera un teorizador doctrinario, los mismos conceptos y esquemas que he propuesto para explicar lo que debe enten·

---

(1) Carezco de datos exactos; pero tengo algunos para suponer que, allí, no tenía nada de irracional, y que, al contrario, debía de ser bueno. En efecto: leyendo las memorias de juventud tanto de Ramón y Cajal como del mismo Unamuno, encuentro que, al menos en la época en que ellos fueron educados, sólo había, allá, cuatro años de cultura general (al parecer, pobre e insuficiente), y, después, un año preparatorio (en ciertas instituciones, por lo menos, parece que era uno solo), también deficiente al parecer.

Por consiguiente, como mejoramiento *de aquel régimen*, el proyecto del señor Unamuno era razonable. Pero, en el Uruguay, donde existía un régimen diferente y mejor, representaba un retroceso, pues venía a *disminuir* la cultura general; y resultaba, además, contradictorio y ab-

derse por enseñanza secundaria y preparatoria, deberían hacerme entusiasmar con el régimen presente, y considerarlo muy superior al antiguo.

Véase, si no: Enseñanza primaria: el núcleo central. Enseñanza *secundaria:* la corona. Estudios *preparatorios:* principio del sector de especialización. Y, una carrera cualquiera (medicina, derecho, ingeniería): el resto externo del sector. Y se haría un esquema clarísimo...

En cambio, en nuestro régimen antiguo, la parte intermedia se confundía, a tal punto que "enseñanza secundaria" y "enseñanza preparatoria", no se distinguían: la preparatoria estaba disuelta en la secundaria. Ni teóricamente era usual distinguirlas: nadie en nuestro país, salvo versación especial, establecía diferencia entre enseñanza secundaria y enseñanza preparatoria. Y no se trataba únicamente de los conceptos: había algo más; de hecho, ni era común que un joven ingresara a los estudios secundarios con otro fin que el de seguir más adelante una carrera universitaria. (1)

Pero, con profundo sentido, ha dicho un escritor que, en las reformas sociales, hay que tener muy en cuenta unas reglas en que podría condensarse toda la sabiduría de ciertas legislaciones y administraciones: no preocuparse de la simetría, y no corregir las anomalías por la sola razón de que son anomalías. Y yo agregaría: exigir, para hacer lugar a reformas, la existencia de males o inconvenientes reales y con-

---

surdo, fundar, en la necesidad de evitar que las facultades fueran puramente escuelas de profesionales, la sustitución de un régimen de cultura más general, y sin ninguna preparación especial, por otro que, *para nosotros,* venía a disminuir la cultura general y a introducir la preparatoria profesional, anticipando la especialización.

(1) No deja de ser un curioso resultado de aquel concepto, el que todavía hoy tengamos en Montevideo una sola "Sección de Enseñanza Secundaria" (como hay una Facultad de Derecho, o una de Medicina), lo que es indudablemente absurdo: por cada Facultad, deben existir muchos establecimientos de enseñanza secundaria, y muchos más de enseñanza primaria. La organización se representaría por una pirámide.

cretos. Con mayor razón, cuando lo que existe ha demostrado su bondad.

Vamos a ver, pues, si, en la realidad—no en el mundo de los conceptos y de los esquemas, sino en el de las realidades—nuestro presente sistema es mejor o peor que el de antes. Para lo cual procuraremos pesar, apreciar comparativamente, las ventajas e inconvenientes de uno y otro; teniendo presentes, para facilitar esa tarea, las razones que en favor o en contra de la reforma fueron formuladas.

Ante todo, hubo en el origen de la reforma algo que debe hacerla sospechosa, y es precisamente el haber respondido *a razones teóricas, y no a una necesidad práctica acusada por males sentidos.* Vino la reforma, en un momento en que, dentro de la relatividad práctica, lo fundamental parecía estar bien y encaminarse bien, en esa rama de la enseñanza.

Si otra impresión hubiera podido sentir alguno, se debería a cierta generalizada tendencia a pedir a la enseñanza más de lo que puede dar. Por ejemplo, y para no citar más que un caso: las Facultades superiores, tienen siempre tendencia a exigir de la enseñanza preparatoria más de lo que ésta puede dar; a exigir que les facilite demasiado la tarea: que les envíe, por ejemplo, estudiantes instruídos en tal forma, que conserven y tengan a su disposición todos los conocimientos que según los programas han debido cursar. Así, un profesor de derecho se aflije o se indigna de buena fe porque no encuentra frescos y en punto, en sus estudiantes, los conocimientos de moral o de historia que, teóricamente, deberían traer; un profesor de química médica, o de anatomía o de fisiología, con la misma buena fe, puede desesperarse cuando se vea obligado a hacer repasar su zoología o su química a los alumnos. Esto depende simplemente del concepto equivocado de creer que alguna enseñanza del mundo puede dejar a los estudiantes, en general, preparados de tal modo que conserven en todo momento, y en sí mismos, los conocimientos integrales. Naturalmente, lo más que puede pedirse es una capacidad general, una versa-

ción de conjunto; aptitudes y hábitos de estudio, trabajo, reflexión y experimentación; y, en cuanto a los conocimientos, retención de algunos, sin duda; pero sobre todo la facultad de organizarlos o de refrescarlos fácilmente; saber encontrarlos o hacerlos revivir cuando sea necesario, que es lo que tanto diferencia al que ha estudiado del que no ha estudiado, aun cuando en un momento pueda el primero no tener el resultado instructivo de sus estudios completamente a su disposición.

Mientras no se caiga en tales ilusiones, creo que es forzoso reconocer que los resultados de nuestra antigua enseñanza, de nuestro antiguo "bachillerato" (secundario - preparatorio), considerado por lo menos en su faz preparatoria, eran excelentes; tanto, que pudieron permitir, y *facilitaron* (ampliando y nutriendo bien los espíritus) la formación de profesionales (médicos y abogados) en un grado de perfección relativa, que poco deja que envidiar aún a los países mucho más civilizados que el nuestro.

Además de aquella circunstancia, que hace sospechosa la reforma desde su origen, hay también otra: la tendencia a hacer intervenir demasiado, y no con muy buena crítica, ideas extranjeras: ya señalamos esa causa de error en el principio de la reforma, cuando se tuvo el poco discernimiento de aplicar a nuestro país, sin fin determinado, un proyecto extranjero, que, aquí, en nuestro país, tendía a producir precisamente un efecto contradictorio con sus fundamentos. Pero hubo más en ese sentido: la defensa del régimen se completó con la invocación y referencias frecuentes a organizaciones extranjeras que, quienes las invocaban, conocían o comprendían mal. Y bastará un solo ejemplo: en apoyo de la reforma, se citó repetidamente, y aun hoy se cita, la "polifurcación" del Bachillerato Francés.

Basta saber bien en qué consiste, para darse cuenta de lo desacertada que era esa comparación.

Algunos países, han sentido la necesidad de quitar a los estudios secundarios, o a los preparatorios, o a ambos, el carácter de uniformidad que puede hacerlos muy rígidos. Los Estados Unidos, que han ido muy lejos en ese sentido, ten-

dieron a resolver el problema (en cierta época) dando grandes facilidades a los estudiantes para la opción facultativa, para la sustitución alternativa de unos estudios por otros (a tal punto, que ha llegado a ser severamente criticada la enseñanza secundaria de los Estados Unidos, por permitir a un estudiante sustituir una clase de matemáticas por una de alemán, o una de zoología por una de dibujo...).

Otros países, como Francia, no han ido tan lejos; han querido conservar siempre una ordenación, y un plan director, que no dejen todo o casi todo a elección de los alumnos mismos.

Y, entonces, han establecido este régimen: en lugar de un solo tipo de bachillerato, crear varios. De manera, por ejemplo, que, en Francia (donde la cuestión más debatida, era la del valor relativo de los estudios clásicos y humanistas, por una parte, y los estudios científicos y modernos, por la otra), se procuró resolver el problema creando bachilleratos diferentes, en los cuales, respectivamente, predominaban unos u otros estudios, en mayor o menor grado. De manera que se creó un bachillerato con mucha enseñanza clásica y poca enseñanza científica; otro bachillerato con mucha enseñanza científica y poca enseñanza clásica; otro bachillerato intermedio...

Esa fué la "polifurcación" francesa, que se ha invocado como argumento en favor de lo que también se llamó polifurcación... uruguaya, sin saber o sin comprender que la reforma francesa y la reforma nuestra eran diferentísimas; más aún: desde cierto punto de vista, su tendencia es *antitética*.

En efecto: lo que se ha buscado en Francia, no es *especializar los preparatorios de cada carrera:* allí no se ha establecido, por ejemplo, que los futuros médicos hayan de seguir el bachillerato científico, y los futuros abogados el bachillerato literario. Al contrario: lo que se ha establecido, es la *equivalencia* de esos bachilleratos. De manera que se puede ingresar, por ejemplo, a una facultad de tendencia científica, sea con los estudios del bachillerato predominantemente científico, sea con los predominantemente literarios y humanistas (en el cual último caso, si especialización hubiera, sería precisamente una especialización invertida).

La idea dominante era, pues, en el aspecto que más interesa, la opuesta: Entre nosotros, se creyó que era necesario dar al futuro especialista, una preparación previa predominantemente, según muchos casi exclusivamente, orientada en el sentido de su futura especialidad. En Francia, al contrario, se partía de la idea de que tan poco necesaria es la preparación en el sentido predominante de la especialidad, que, no ya la preparación integral equilibrada, sino hasta la relativa especialización inversa, puede servir.

Lejos de poderse sacar, pues, de ese régimen extranjero, un argumento favorable a la reforma, lo que se podía sacar, si algo procedía, era un argumento contrario a ella.

Una de las razones que fueron aducidas en defensa del plan por el cual se establecía un ciclo general más breve y se introducía la especialización en los preparatorios de las distintas carreras, fué la conveniencia de que la enseñanza secundaria alcanzara a muchas más personas que a las destinadas a seguir las profesiones superiores; en resumen: la conveniencia de que la enseñanza secundaria no se limitara a ser una simple enseñanza preparatoria.

Por razonable y justa que sea la idea en sí, en aquel caso particular respondía, de hecho, a dos tendencias: una buena, y otra mala.

La mala — para empezar por ella — era la tendencia a obstaculizar la preparación de las profesiones superiores; más llanamente: el deseo de que hubiera menos médicos, abogados e ingenieros.

La idea de que sobran, en perjuicio y con peligro de la sociedad, es, en efecto, idea bastante generalizada en nuestro país, como en casi todos los otros. Pero quienes, en el nuestro, la emplean como lugar común de habituales declamaciones, no se dan cuenta absolutamente de que fué una idea importada, tomada de los libros, o de hechos que ocurrían en otros países y medios. Creyéndose sumamente prácticos, esos adver-

sarios de las profesiones liberales, son, entre nosotros, profundamente teóricos (en el mal sentido): han transportado sin examen ideas y hechos de otras sociedades, a la nuestra.

He tratado este punto con alguna detención en una de mis obras (1), a la cual, en la parte pertinente, me remito. Aquí, resumiendo, me limitaré a hacer notar que los que combaten, entre nosotros, las profesiones liberales, olvidan o no observan:

Primero: la *misión indirecta* de esas carreras, que es, en todas ellas, muy importante, y en una de ellas, la de abogado, tan importante, que predomina, con mucho, sobre la misión directa, que es relativamente secundaria.

Es posible, será cierto, que, en muchas sociedades extranjeras, las profesiones liberales constituyan un mal, sentido y real. Entre nosotros, por los médicos y los abogados, o en general, por universitarios (aunque no hayan llegado a concluir sus carreras), se ha hecho lo principal de lo que tenemos en el orden de la cultura, en el de la política y en tantos otros. La contribución de estas profesiones en nuestro progreso social, ha sido inmensa; lo cual se explica por una razón muy sencilla: siendo nuestras universidades *los únicos órganos especiales y diferenciados de cultura, y no existiendo instituciones destinadas expresamente a dar cultura por sí misma*, resulta que aquellas instituciones, aunque sólo profesionales, por destino expreso, han hecho más de lo que estaban destinadas a hacer; y, al mismo tiempo que abogados, médicos, etc., contribuían en grado principal a formar los elementos dirigentes en la cultura, en la política y demás órdenes.

Indudablemente, una diferenciación mayor de los centros de cultura (cuando lleguen a crearse los especiales de cultura superior), y también la ampliación de la cultura difusa o ambiente, harán con el tiempo, en nuestra sociedad, como en cualquier otra, menos importante, esta acción de los profesionales superiores. Pero, entre tanto, los hechos actuales, los presentes, los que hay que tener en cuenta más, son los que yo señalo.

(1) MORAL PARA INTELECTUALES.

También, los enemigos de las profesiones liberales, introducen superficialmente en *nuestro* problema cultural, otra idea exótica y, aplicada aquí, *libresca;* que es la idea del "proletariado intelectual". Será, es un hecho, en muchas sociedades extrañas a la nuestra; entre nosotros, está lejos de existir en el presente. Las profesiones liberales: desde luego, la de médico y la de ingeniero; y aún la de abogado, han representado aquí, para el que deseaba ejercerlas nada más que con un poco de entusiasmo y de laboriosidad, una de las maneras menos difíciles y más breves de asegurar condiciones de vida cómodas, c, en todo caso, bien tolerables. El proletariado intelectual podrá o no acabar por venir; entre tanto, es observar a través de los libros procurar aplicar a nuestro medio las medidas y las argumentaciones relativas a situaciones exóticas.

Y, finalmente, y sobre todo: el hecho más importante que olvida esa tendencia, es *la profunda significación democrática que tienen entre nosotros las profesiones liberales.* El paso de una a otra de las llamadas clases sociales, que, por otras vías, se realiza, cuando se realiza, con más o menos trabajo, y requiere habitualmente más de una generación, en cambio, por la vía de las profesiones liberales, se realiza, entre nosotros, en unos pocos años: No ya una generación, sino unos pocos años de vida de estudiante, bastan. Y así se opera, principalmente, ese fenómeno de comunicación, de ósmosis social continua, que impide entre nosotros la formación de toda clase de aristocracias.

Y, por consiguiente, quien sepa no sólo observar, sino sentir bien, no debe, por ningún concepto, mirar con antipatía en nuestros países a las profesiones liberales.

Pero si bien era mala esa tendencia de obstaculizar las profesiones liberales, en cambio era indudablemente buena, otra, que iba mezclada con ella: la de perseguir el fin muy deseable de que la enseñanza secundaria fuera mucho más difundida que la preparatoria; esto es: conseguir que recibieran enseñanza secundaria todos los jóvenes a quienes fuera posible dársela, y no solamente aquéllos que estaban destinados a desempeñar una profesión superior.

Desde este segundo punto de vista, la tendencia perseguida por la reforma era excelente.

Ahora ¿cuál fué la manera que se buscó de obtener ese fin?

Abreviar la enseñanza secundaria.

Y aquí entramos otra vez en lo discutible, aun desde el punto de vista del excelente fin que se buscaba.

Por un lado, es evidente que, al abreviar la enseñanza secundaria, se la hacía menos difícil, más abordable; se la ponía al alcance de mayor número de alumnos y de mayor número de familias. Por otro lado, al abreviarla, indudablemente se la dañaba, se la deterioraba, se la hacía menos seria, menos sólida, menos completa. Y cabe preguntar si, *dadas las circunstancias especiales de nuestro medio,* no hubiera sido tal vez preferible buscar la generalización de la enseñanza secundaria sin abreviarla; por otros medios: fundando muchos establecimientos de enseñanza secundaria, por ejemplo: fundando liceos en la campaña (1); estableciendo más en la capital (2), pues es absurdo que haya uno solo; independizando más, si se juzgaba conveniente, la enseñanza secundaria, de la Universidad; en fin: por todos los medios, menos el de abreviar nuestro antiguo ciclo cultural.

Al fin y al cabo, una enseñanza de seis años, partiendo, en cuanto a la edad, desde los doce (mínimum reglamentario) o trece años, y articulando con un grado de la escuela primaria; seis años de ese bachillerato serio y cultural, hasta los diez y ocho, diez y nueve o veinte años, cursados en condiciones muy compatibles con múltiples medios a que puede recurrir un joven para ayudar a su familia o para bastarse a sí mismo: una enseñanza en estas condiciones, repito, no puede considerarse excesiva; y, en todo caso, en nuestro país *era* muy benéfica.

Confieso, pues, que, por mi parte, *aún desde el punto de vista de la enseñanza secundaria general,* yo hubiera preferido

(1) Como se ha hecho precisamente después; pero con el plan insuficiente.

(2) Como también después se ha hecho.

la conservación del antiguo ciclo, más completo y más extenso. (1)

Nunca hay que olvidar, cuando se trate de cuestiones de enseñanza, esa profunda diferencia, que distingue a nuestras sociedades, de las europeas, de cultura sumamente hecha y acabada. Si a un animal faltara la respiración cutánea, tendría que ser más activa la que se hace por órganos especiales, cuyo buen y amplio funcionamiento será en tal caso mucho más indispensable. Las sociedades europeas, desde el punto de vista de la cultura, pueden compararse al animal de dos respiraciones: en tanto que las nuestras pueden compararse al que sólo respirara por los órganos especiales, con muy pequeñas restricciones y reservas.

Los centros especiales de cultura, universidades, facultades, etc., no son, en las sociedades muy avanzadas, más que algunos de los elementos, algunos de los órganos por los cuales se absorbe la cultura: allí es amplísima la cultura ambiente, esa que se asimila fácilmente y en todos los momentos, en el arte, en la literatura, en los museos, en las conversaciones, en las relaciones sociales, hasta en los *affiches*, o en las vidrieras de la calle. En nuestros medios, esa cultura ambiente general, sin que pueda, como es natural, afirmarse que no exista, es mucho menos intensa que en los medios europeos; y, por consiguiente, puede razonarse como si las universidades fueran entre nosotros (al hablar de universidades, hablo, en general, de instituciones de enseñanza) casi los únicos órganos de absorción de la cultura.

---

(1) Por lo demás (NOTA IMPORTANTE), si había empeño en que existiera un ciclo más breve, utilizable, tanto para los alumnos que no pudieran seguir los seis años de estudios, como para núcleo cultural de otras especializaciones de base y proyecciones sociales menos amplias (como Agrimensura, Farmacia, Notariado, Comercio, etc., etc.), que son las dos ventajas de un ciclo más breve, este ciclo más breve pudo crearse dentro del otro, estableciendo el plan y programas de tal manera que, por ejemplo, los cuatro primeros años del ciclo de seis, formaran un conjunto orgánico y suficientemente aprovechable; pero sin establecer que, en seguida, empezara ya la especialización; de manera que se hubiera podido

En una sociedad antigua y hecha, puede, pues, impunemente reducirse la cultura general dada por órganos especiales: por los de enseñanza.

Entre nosotros, en cambio, en una sociedad incipiente, semejante modificación producirá la asfixia.

Puede, pues, sentarse como una ley, que las sociedades nuevas, necesitan más vitalmente, más indispensablemente, una enseñanza organizada de cultura, sostenida y amplia, so pena de experimentar males que, en igualdad de condiciones, no sentirían, o sentirían en grado muchísimo menor, las sociedades hechas.

Y hay que tener en cuenta que la reducción de la cultura general, de seis años a cuatro, es cosa bien grave: no hay más que examinar el dilema dentro del cual, bajo esa opresión legal, fué necesario hacer los nuevos planes y programas, correspondientes a esa reforma: o se disminuía el número de materias, estableciendo así una verdadera mutilación de la enseñanza, o se conservaban las mismas de antes, apretándolas y mutilándolas, — que es lo que se ha hecho, por creerlo un mal menor; pero es indudablemente un gran mal.

Y si la superioridad del antiguo plan puede sostenerse con argumentos serios, aun en lo que se refiere a la enseñanza secundaria que han de recibir los que no se destinen a futuros profesionales, es indudable que, para los futuros profesionales,

---

tener, así, un ciclo de cuatro años, para los usos y fines del actual; y, después de esos cuatro años, otros dos, pero también generales, no de tendencia especialista como ahora, completándose así el ciclo mayor *cultural e integral* (sin perjuicio de su *efecto preparatorio*) de seis años.

Pero se dirá que, con ese plan, siempre se sufrían en el primer ciclo de cuatro años, los males del actual, a saber: el empeoramiento de la enseñanza, por el *apretamiento* de todas las asignaturas en cuatro años.

Sin duda, en cierto grado; pero hay lo siguiente:

En primer lugar, por lo menos no se producía, de ese modo, el otro mal, esto es: el que se produce hoy en los dos años superiores, que, con efecto funesto, han tendido a volverse especializados, en lugar de seguir siendo integrales.

Y, además, *el mismo mal que ocurre en los primeros años, sería bastante menor.* Porque hoy, como, después de los cuatro años, ya se acaba

la especialización de los preparatorios, ha sido un grave mal: ¡y este sí que indiscutible!

Causa dolor pensar que el argumento que más se invocó (en la fundamentación del proyecto; en la prensa, etc., etc.), fué el basado en el valor puramente instructivo o instrumental de las asignaturas: "¿Para qué sirve a un médico la literatura, o a un abogado la química?", se preguntaban periodistas u oradores, exactamente como suele preguntárselo algún alumno ignorante y poco consciente todavía.

Ese criterio, que basa la preparación de las profesiones superiores en una especialización de base puramente instructiva — como ya lo hemos explicado, no sólo estrecha los espíritus, sino que hasta tiende a destruirse a sí mismo: no sólo hace más incapaz al especialista como hombre, sino que tiende a hacerlo menos capaz aun como especialista.

(En Francia, con motivo del establecimiento de distintos bachilleratos, pudo observarse, entre otros hechos interesantes, el siguiente: que los bachilleres de preparación muy predominantemente científica, obtenían ventaja al principio, en los estudios médicos; pero, después, tenían tendencia a ser alcanzados y pasados por los de preparación literaria y humanista, que, menos provistos de instrucción especialmente utilizable, llevaban en cambio un espíritu más amplio, una cultura más general).

Por eso mismo se equivocaban, también, los que, con la

---

la enseñanza general y cultural, se siente la necesidad de hacer *toda la obra cultural, para todos,* en los cuatro años únicos de que se dispone; y, entonces, allí hay que poner todo; allí hay que hacer entrar todas las asignaturas y todas las cuestiones, formando un conjunto enorme, oprimido y mal asimilable (con mayor razón, a esa edad).

En tanto que — *y esto es lo que hay que entender bien* — con los dos ciclos concéntricos integrales, no habría tal necesidad de ponerlo todo en los primeros cuatro años, en el ciclo menor; porque, *como, después, seguiría la enseñanza cultural,* por lo lo menos para algunos, se podría, sin pesar, dejar, fuera del ciclo menor, cuestiones, y hasta asignaturas, de esa tendencia y efectos, esto es: de alcance cultural, puesto que habría donde ponerlas todavía: *la enseñanza cultural no se acabaría ya irreparablemente después del ciclo menor,* como hoy sucede.

mayor buena fe, procuraban fundar argumentos en favor de la reforma especialista, sacándolos de las deficiencias que se observan en las Facultades, en cuanto a la preparación de los alumnos que en ellas ingresan; hecho que, por lo demás, como ya queda explicado, no desaparecerá con esta reforma, ni con ninguna, ni es razonable ni humano pensar que desaparezca. Porque es un hecho muy natural: Ninguna enseñanza secundaria y preparatoria del mundo, puede dar estudiantes que tengan en todo momento en la memoria, y a disposición de sí mismos y de sus profesores, todos los conocimientos que adquirieron. Lo que puede y debe exigirse, razonablemente, es mucho menos; o, si ustedes quieren, mucho más: es la formación de una capacidad general; la familiarización con el espíritu y la índole de las asignaturas; con lo más general en cuanto a conocimientos; y, sobre todo, la capacidad para refrescar o completar esos conocimientos en los momentos en que se precisen.

Y hay que tener en cuenta, todavía, que la más completa fijación de los conocimientos, se hace precisamente cuando estos se organizan con las materias superiores en que se requiere su aplicación; que la mejor manera de acabar de aprender las matemáticas o la física o la fisiología o la moral, es estudiar disciplinas en las cuales sea necesario aplicar esas asignaturas.

Es, pues, idealista y malamente teórico, exigir un resultado imposible; que, por lo demás, si fuera posible, sólo lo sería merced a una especialización forzada, que produciría muchos más males que beneficios.

Lo curioso es — y esto revela, una vez más, hasta que punto los argumentos que se adujeron a favor de la reforma, eran teóricos y no observados — lo curioso es que la experiencia de nuestro país, y, en primera línea, la experiencia de las mismas generaciones de los hombres que realizaron esa reforma, eran bien contrarias a ésta. La forma en que se han educado nuestros hombres actualmente dirigentes, lejos de haber sido orientada por un criterio de especialización, fué orientada por un criterio educativo y de cultura.

Y es que la especialización temprana y forzada, como tantas

veces conviene repetirlo y explicarlo en un curso de pedagogía, tiende fatalmente a estrechar y a disminuir las capacidades del especialista, aun como especialista.

Supongamos — y es otro ejemplo que acostumbro a citar para explicar estos hechos — que yo destino a un niño a una profesión en la cual se usa exclusivamente el brazo derecho. Yo podría razonar así: "desde el momento en que este niño, una vez que se dedique a su profesión futura, no ha de precisar más que del brazo derecho, su educación debe consistir, desde el principio, en ejercicios del brazo derecho; no le hagamos ejercitar ni las piernas ni el brazo izquierdo, porque, de todos modos, será tiempo perdido: nada de eso le va a servir". ¿Qué obtendría yo con una educación informada por semejante idea? No sólo hacer de ese niño un monstruo, absolutamente incapaz e impotente en cuanto se relaciona con todas las otras actividades, sino que, desde el mismo punto de vista del vigor de ese brazo derecho que yo voy a necesitar tanto, desde ese mismo punto de vista, yo obtendría un resultado contraproducente, pues es claro que, sin un desarrollo general del organismo, sin el vigor de todo el cuerpo, sin un aparato respiratorio poderoso, sin una buena circulación, sin una buena armadura ósea, etc., no se podrá obtener el desarrollo del brazo derecho en condiciones de hacerlo bien utilizable.

Esto es a tal punto verdad, que, si fuera forzoso elegir entre exageraciones — nunca es forzoso; pero supongamos que lo fuera —: si hubiera de escogerse, para los futuros profesionales, entre dos formas de una educación especialista, la menos mala sería muy probablemente una especialización al revés...

Porque nótese que este es, verdaderamente, uno de esos casos en que no debemos pensar por sistemas construídos sobre la base de una sola idea, sino tener en cuenta, combinándolas, más de una idea directriz. En este caso, al razonamiento que hubiera llevado a ejercitar solamente el brazo derecho, yo hubiera podido oponer otro contrario, en esta forma: desde el momento en que este niño, una vez que se dedique a su profesión, no va a mover más que el brazo derecho, y, por con-

siguiente, no va a ejercitar nunca los otros órganos, aprovechemos la época de su educación para dar desarrollo y ejercicio a esos otros órganos: hagámosle mover el brazo izquierdo, las piernas, etc.; que ya moverá el brazo derecho una vez que se dedique a su profesión.

Esta sería otra exageración: — malas las dos; pero puede ser que la segunda fuera menos mala que la primera.

Poco nos importa, de todos modos, saber cual de las dos exageraciones sería más o menos mala, pues no debemos exagerar, para pensar bien; y, así, debemos combinar los dos razonamientos.

Para educar a un futuro especialista, debemos *tener en cuenta* su especialidad futura, para no omitir nada, en cuanto sea posible y práctico, de lo que se relacione con los conocimientos que han de serle necesarios.

Pero debemos, *también, tener en cuenta* dos cosas:

Primero, que, no por ser especialista, va a dejar de ser hombre; y, por consiguiente, que debemos darle desde luego ese mínimum de humanidad que todo hombre requiere; y, más todavía: que no sólo va a ser un hombre, sino posiblemente un hombre dirigente; por lo cual, en sociedades como las nuestras, no es sólo un mínimum lo que ha de bastar, sino que ha de llegar, esa cultura general, lo más adelante que se pueda.

Y, segundo: que aun desde el punto de vista de su aptitud como especialista, el mejor servicio que podremos prestarle, será suministrarle una amplia cultura general.

Pero estas cuestiones... no fueron discutidas. La reforma de la enseñanza secundaria, iba incluída como un detalle de un proyecto de ley que comprendía muchísimos otros puntos: y, en tanto que se discutió ampliamente sobre la forma de nombramiento de tales autoridades unversitarias, sobre creación o supresión de ellas, sobre cuestiones de presupuesto, etc., nuestro punto especial, la reforma de los estudios secundario - preparatorios, formulada en un breve artículo, *ni siquiera fué motivo de discusión:* pasó sin que nadie se diera cuenta.

Y, entonces, sancionada la ley, hubo un momento en que, sin

que nadie, entre los que mandaban o escribían, lo supusiera, mientras se hablaba de política, de partidos, de ministros, estaba nuestro país corriendo uno de los peligros más grandes que haya corrido jamás: no sé si hubo alguna vez, en nuestra nación, catástrofe política o financiera que haya representado peligro mayor.

Si, siguiendo el camino que por lo menos indicaba la ley, se hubiera entonces llevado al extremo, como casi todos lo quisieron (ni comprendían que pudiera hacerse otra cosa) el criterio de la preparación especialista y puramente instrumental; si se hubiera sancionado entonces, como hubo de ocurrir, un plan de especialización extricta de los preparatorios, con un critèrio puramente instructivo, hubiérase simplemente decapitado la cultura nacional.

Recordemos siempre, para no parecer exagerar, para medir los efectos reales de este peligro *aquí*, la diferencia, ya explicada, entre el caso de las sociedades hechas, en que la organización de los centros especiales de cultura es simplemente uno de los tantos problemas, y las condiciones de sociedades como la nuestra, en que, siendo los centros de cultura especial el único órgano de absorción, ese es problema absolutamente capital.

Y no es esto sólo lo que hay que tener en cuenta. El que desde una cátedra haya podido *observar, entre nosotros, los hechos vivos,* sabe que, en un plan como el que desaparece ahora en virtud de esa reforma (siempre funesta, aunque, como voy a señalarlo, ha sido atenuada), los dos años superiores — *esos dos años ahora suprimidos — eran precisamente el período interesantísimo, vital para la enseñanza, en que se producía la eclosión de las almas.* El profesor del 5.° y 6.° año, enseñando sus asignaturas humanistas, Filosofía, Literatura, Historia, y lo mismo en las cátedras científicas, si sabía comprenderlas, *sentía abrirse los cerebros, como si hicieran explosión:* era entonces cuando los estudiantes empezaban a ver más allá de los límites enmurados de sus programas; era entonces cuando leían, cuando discutían y pensaban y sentían por sí mismos. Y, todo eso, lo hemos perdido!

Pero, sancionada la reforma, y en esa forma casi inconsciente, quedaba, para quien comprendiera los hechos, una misión: y era la de hacer el mal lo menos grave posible; la de reducirlo, ya que no se lo había podido evitar.

Me es necesario referirme un poco a las ideas que yo, por mi parte, sostuve entonces (1); porque creo que este curso de Pedagogía no debe mantenerse en el terreno de las abstracciones, y que la mejor manera de fundar la tendencia que estoy ahora defendiendo, es presentarla tal como ella fué vivida. Y, como yo, personalmente, dí a esa tendencia todo mi esfuerzo, tendré que hablar de mí al narrar la historia de la sanción reglamentaria de nuestro plan de enseñanza actual.

Nadie pensó entonces en que se debiera ni pudiera hacer otra cosa que establecer, después del ciclo abreviado de cultura general, algunos años de preparación *pura y totalmente* especialista e instrumental.

Por mi parte, en la posición en que me coloqué, al principio completamente solo, tenía que conseguir (para salvar lo posible dentro de la ley) dos cosas:

Primero, que el período de enseñanza secundaria, o de cultura general no especialista, fuera lo más largo posible, y que el período de enseñanza preparatoria, especialista, fuera lo más breve posible.

Y, segundo, dentro de ese período de preparación especialista, conseguir que la especialización no fuera absoluta, desde luego; y que fuera lo menos pronunciada posible, en cuanto lo permitiera la ley y los obstáculos que había que vencer. (Había que tomar "preparatorios" con un sentido amplio).

Con respecto al primer punto, se defendieron las tendencias más extremas: llegó a sostenerse, y la implantación de este criterio hubiera sido la más funesta, que debía reducirse la enseñanza secundaria o general solamente a tres años, a los cuales se agregarían tres años de especialización. Yo, haciendo cuanta

---

(1) Y había sostenido antes, previendo y combatiendo la reforma; pero absolutamente solo e inatendido. — En la cátedra, y en mi citada obra "Moral para Intelectuales".

fuerza pude en el opuesto sentido, propuse cinco años de enseñanza general, con uno solo de especialización.

En el Consejo de Enseñanza Secundaria, triunfó un proyecto de 4 y 3 años respectivamente, que tenía el inconveniente de hacer demasiado larga la enseñanza preparatoria. Pero en el Consejo Universitario y Superior, fué adoptada la división actual, en 4 años de enseñanza secundaria y 2 de preparatoria.

El segundo punto, dió lugar a cuestiones mucho más graves.

Tenía, ese segundo punto, dos fases:

Tenía yo que demostrar, primero, que no era *conveniente* especializar con criterio estrecho y puramente instructivo.

Y, segundo, tenía que demostrar, todavía, que no había obligación *legal* en este último sentido (pues, naturalmente, si la ley obligada a planear los preparatorios con el criterio instructivo y estrecho, la cuestión de la conveniencia e inconveniencia, se eliminaba).

La última demostración era, pues, previa.

La tesis que yo sostuve, y que sigo creyendo buena, fué la siguiente:

No habiendo historia de la sanción de la ley, estamos en el deber de dar a los términos de ella el significado más compatible con una sana y amplia doctrina pedagógica.

Ahora bien: ¿qué quiere decir "*preparatorios*"? ¿qué quiere decir *preparar*?

Examinemos cómo se *prepara*, por ejemplo, a un animal, para hacer algo.

¿Cómo se prepara a un caballo de carrera, para que corra? ¿Será únicamente haciéndolo correr?

De ningún modo: esto no es más que *uno de los elementos de su preparación*. Para prepararlo bien, además de hacer correr a ese caballo, necesitamos, por ejemplo, someterlo a una alimentación y a una higiene especial, desde muchos puntos de vista.

¿Cómo se prepara un gallo de pelea? ¿Será haciéndolo pelear con otros gallos?

Este será, sin duda, uno de los tantos elementos de su preparación; pero no el único, ni, tal vez, el principal: principal-

mente, se lo prepara haciéndolo caminar, o correr, o volar, y sometiéndolo a una alimentación especial; todo lo cual entra en el concepto de "preparación".

¿Cómo se prepara un boxeador, o un esgrimista? ¿Unicamente boxeando o tirando al florete? No. ¿Cómo se prepara un remero, un andarín? No es solamente remando, o corriendo. Deben someterse todos ellos a un régimen especial: gimnástica, otros juegos, régimen alimenticio, y todo lo demás.

Por consiguiente, sostenía yo, la palabra *"preparatorios"*, empleada por la ley, no quiere decir que *forzosamente*, en esos estudios, hayan de ser sometidos los alumnos exclusivamente a una preparación especialista, sino, cuando más, esto: que han de figurar, y cuando más predominar en esos estudios, los que hayan de ser directamente utilizados; pero no hasta la exclusividad.

Demostrada asi la *posibilidad (legal)* de instituir un plan de enseñanza preparatoria que no fuera estrechamente especialista, había que demostrar su *conveniencia.*

Desde este otro punto de vista, se defendieron muy variados proyectos y doctrinas. Yo defendí la que creo menos mala (dentro de la norma legal); y, e nconsecuencia, sostuve la necesidad de incluir ciencias, especialmente ciencias experimentales y de observación, en los preparatorios de los abogados, cuya especialización esencialmente formal y verbalista los hace más necesitados que cualquier otro de las cualidades mentales que da el contacto con la naturaleza y con la realidad. Al efecto, presenté el proyecto de la creación de cursos sintéticos teórico - prácticos de ciencia, en los preparatorios de abogacía: no pudiéndose ya legalmente enseñar la ciencia con la extensión con que se enseñaba antes, por lo menos conservar, eliminando la parte de registro, la parte teórica de la ciencia, y una ejercitación práctica de observación y experimentación.

Y sostuve, con el mismo criterio, la necesidad de conservar la literatura y la filosofía para los futuros médicos; llegando, en cuanto a la clase de filosofía, a sostener que ella debería enseñarse con la misma extensión que para los abogados, y con los mismos programas.

Efectivamente, hay sobre estos puntos creencias que son recibidas ordinariamente, y que son absurdas; así, la Filosofía figura según muchos, según casi todos aquí, entre las materias que sirven para los abogados y no para los médicos. Esto es absurdo. Desde el punto de vista instructivo, si bien es cierto que la Moral teórica puede servir más al abogado, puesto que en la Moral se funda el derecho, la Psicología, en cambio, sirve mucho más al médico. Y, desde un punto de vista más amplio, más necesidad de ser filósofo tiene el médico, que tiene que ver continuamente con el dolor y con la muerte: con las dos fuentes de la filosofía.

Una vez que predominó mi criterio, otros defendieron también la Historia para los médicos, y la educación matemática para los abogados. De manera que, del Consejo de Enseñanza Secundaria, en que triunfaron estas ideas, salió un plan muy amplio, apenas especialista.

Pero, en el Consejo Superior, ese plan fué combatido, y rechazado, sustituyéndoselo por un plan totalmente especialista, basado completamente sobre el criterio instructivo. Se adujo, a mi juicio muy erróneamente, que bastaba, como cultura general, la de la enseñanza secundaria; que en esos cuatro años, bien empleados, podía hacerse en ese sentido todo lo necesario. Y, además, que el verdadero espíritu de la ley era el de que los preparatorios se especializaran de una manera exclusiva.

Fué ese el momento más grave de todos. Elevado al Poder Ejecutivo ese proyecto extremo, yo hice moción en el Consejo de Enseñanza Secundaria para que se solicitase del Poder Ejecutivo que se nos oyera de nuevo para refutar el informe del Consejo Superior. El Poder Ejecutivo accedió a nuestro pedido; se produjo un informe, en el cual tuve ocasión de sostener las doctrinas que estoy explicando aquí; y, previendo una derrota posible, propuse un plan de conciliación, que era el de conservar, como mínimum, los cursos sintéticos teóricos-prácticos de ciencia para los abogados, y la filosofía y la literatura para los médicos: se sacrificaba algo de nuestro plan primitivo; pero se conservaba lo principal.

Tan graves fueron entonces, digo, los momentos aquellos; tan grande fué el peligro que se corrió, que, en el Consejo Superior Universitario, fué atacado vigorosamente aun ese plan de conciliación; y se produjo un empate, que fué necesario resolviera con su voto el entonces Presidente del Consejo. Por felicidad, ese voto fué favorable.

Y así, aprobado por el Poder Ejecutivo el plan, hemos conservado, como les decía, lo más valioso. Hemos guardado la enseñanza de la filosofía en los preparatorios de los médicos. Hemos conservado también, para ellos, la enseñanza de la literatura. Instituímos, para los preparatorios de los abogados, esos cursos científicos, que quizá pueden valer tanto, y que, bien enseñados, podrían quizá hasta valer más, desde el punto de vista educativo general, que la enseñanza científica tal como se daba antes. Si, en efecto, se suprimiera sin piedad la parte puramente mnemotécnica y de registro, y si en esos cursos se enseñara la parte doctrinaria de las ciencias con altura, y además se hiciera alguna práctica *real*, el hecho de que las ciencias estén todas reunidas en esos cursos, puede servir de estímulo y dar facilidades par la buena enseñanza teórica, por cuanto la segregación de las ciencias en cursos separados, tiende a dejar afuera, porque no caben dentro de las divisiones, las grandes generalidades científicas. De manera que, desde ese punto de vista, quizá hasta podemos haber ganado. (1)

Esto es, pues, lo que hemos salvado. Pero yo, que ordinariamente no procuro convencer a mis alumnos — a veces, porque no tengo yo convicción, y otras porque, aunque la tenga, creo que no debo imponerla — en este caso especial, quisiera, no solamente haber convencido a todos ustedes, sino haber hecho

(1) En cuanto a los ingenieros, dicho sea de paso, se suicidaron. Por órgano de sus representantes, sostuvieron, en el Consejo de Enseñanza Preparatoria, un plan por el cual se establecían preparatorios formados exclusivamente por las ciencias físico - matemáticas: nada más que las ciencias directamente aplicables a su profesión. Y fué necesario hasta celebrar con ellos una especie de tratado: el de dejarles sus preparatorios especiales, a condición de que su voto no comprometiera, como iba a hacerlo, el plan general para los médicos y abogados.

en este curso adictos y partidarios para las luchas futuras que, sobre este punto, pueden surgir en cualquier momento.

Efectivamente: si bien hemos resuelto muy aceptablemente (dentro de la mala ley) la cuestión en el orden reglamentario, el peligro existe siempre: subsiste el artículo legal que establece la diferenciación de los preparatorios; cabe, así, en cualquier momento, dentro de nuestra legislación actual, una reforma en el sentido funesto, decisivamente funesto para la cultura de nuestro país, de la especialización puramente instructiva. Y, por consiguiente, como de entre ustedes saldrán mañana profesores, funcionarios universitarios, periodistas, legisladores, yo desearía haber tenido en este momento un poder de convicción, que generalmente no hecho tanto de menos; y quisiera poder tener confianza, y contar con que, en los límites de lo posible, esta obra será en el futuro sostenida. (1)

Y ahora, vamos a hablar, en general, de *cómo debe ser la enseñanza secundaria.* Al efecto, *la trataré, imaginándola organizada tal como, a mi juicio, debería estarlo,* por lo menos en nuestros países: esto es, *en un ciclo general, secundario-preparatorio, común a todos,* de unos seis años (sin perjuicio del establecimiento de ciclos menores para profesiones que requieran preparatorios menos extensos y menos ampliamente culturales). Y, en los casos en que las conclusiones que establezcamos para ese plan ideal, no sean directa o totalmente aplicables al plan nuestro actual, haremos las indicaciones y las reservas y salvedades necesarias; o las harán los que nos sigan.

---

(1) El desastre que anuncié como temible en la época en que dí las conferencias del texto, ha estado después más de una vez a punto de consumarse. Hasta ahora, sin embargo (1918), se lo ha podido conjurar.

Los dos fines de la enseñanza secundaria

Muy poco han escrito los hombres de ciencia sobre psicología de la adolescencia, y no se podrían citar muchos trabajos especiales al respecto. Pero, a falta de lo que los psicólogos hubieran podido decir, está el arte, que lo ha visto mejor. Y está la vida. Y es un hecho capital, que habría de tener muy en cuenta la pedagogía, ese *período único de la vida intelectual y afectiva del hombre, del cual el resto de la vida no ha de ser más que la sedimentación y el enfriamiento.* Es como un nuevo nacimiento, en que brotan y estallan, rica y violentamente, los sentimientos, las aspiraciones, los idealismos que, en adelante, podrán o no debilitarse o apagarse, pero que es necesario, de todos modos, alimentar y dirigir.

Ahora bien: este período excepcional de la vida, cae todo él (o, por lo menos, su principio), *dentro de la edad en que se recibe la enseñanza secundaria.* Y cabe preguntarse si ésta, tal como está organizada normalmente en la mayor parte de los países, o en todos, cumple o no con su deber cuando se limita a suministrar a esa edad, como *único*, o casi único, alimento espiritual, una enseñanza puramente reglada.

Y la respuesta debería imponerse: allí donde la enseñanza secundaria sólo suministra como único alimento a la mentalidad de la adolescencia, una dosificación de conocimientos preparados y peptonizados, no sólo no cumple con todo su deber, sino que falta a él muy gravemente.

Ahora, de aquí podría salir, y hay que prevenirla ya, de antemano, una exageración que conviene no permitir siquiera que se esboce.

Por el eterno sofisma de falsa oposición, podríamos sentirnos inclinados a una prédica o a una declamación contra la enseñanza reglada, contra los textos y los programas, contra las

clases regulares, contra el trabajo metódico, contra la tarea diaria de todos esos profesores que marcan y toman sus lecciones...

Y bien: *No; no es así.*

El mal (de que yo deseo hablar), *no es el de hacer eso, sino el de no hacer más que eso.*

Y creo que el que quiera concebir de una manera verdadera y fecunda una buena enseñanza secundaria, debe pensarla como debiendo satisfacer DOS MISIONES, *las dos absolutamente indispensables:*

La primera, misión o función organizadora de conocimientos y aptitudes, metódica y metodizadora, reglada: destinada, por una parte, a suministrar una serie de conocimientos, extensos en superficie, y con un cierto mínimum de profundidad, todo lo completos que sea posible; y a dar a esos conocimientos, y también, por otra parte, a los espíritus, la mayor precisión y claridad.

Y una segunda misión, una segunda función: función de fermento, excitante, estimulante, sugestiva, para elevar, para superiorizar y para abrir las almas.

Me es difícil encontrar un nombre adecuado para estas dos funciones. Vamos a llamarlas la *primera* y la *segunda,* hasta que encontremos un nombre que satisfaga. Sin embargo, para nombrarlas de algún modo, podremos hablar a veces de el *fin reglado* y el *fin fermental...*

Nótese bien que no se trata de la diferencia, por ejemplo, entre la instrucción y la educación: *es otra cosa.* Estas dos funciones de la enseñanza secundaria, son, las dos, instructivo-educativas. La segunda, por ejemplo, instruye a su manera, complementando con otra clase de instrucción, a la vez más elevada y menos precisa, la instrucción reglada. Y la enseñanza reglada, a su vez, tiene una faz educativa de importancia capital: ella representa, desde este punto de vista, los hábitos de rigor y de precisión mental, de orden, de método; sin contar lo sostenido y continuo del esfuerzo, condición indispensable; y sin contar los hábitos de exactitud: los invalorables hábitos de exactitud de pensamiento y de lenguaje.

La primera de estas misiones es, pues, la de dar metódicamente conocimientos lo más completos posibles, ordenados, claros; organizarlos bien; y, también, dar a los espíritus precisión, claridad, orden, método...

Y, *el criterio dominante*, ha de ser aquí el de *asegurar un mínimum* en ese sentido: el de extender ese mínimum indispensable, conveniente o deseable, al mayor número; en resumen: conseguir, en lo posible, que ningún alumno deje de llegar hasta cierta altura.

Y la segunda misión, complementaria: esa otra misión excito - fermental, estimulante; esa otra clase de acción, la que va a servir, sobre todo, de alimento y de dirección a la eclosión afectivo - intelectual de la adolescencia, será orientada por *otro criterio:* el de *hacer subir a cada uno hasta donde pueda.*

(Advertencia: recuérdese la *idea directriz de "penetración"*, como la hemos explicado en otra parte de este curso, para prevenir objeciones posibles que podrían surgir *in limine* contra esta segunda misión. Esas objeciones no podrían sino traducirse en las prevenciones vulgares contra la comprensión incompleta. Pero ya sabemos que la no inteligibilidad absoluta de un conocimiento o de una enseñanza cualquiera, no puede ser contra ella una objeción dirimente).

La enseñanza secundaria, para llenar su primera misión, aspira, pues, ante todo, y debe aspirar (y, esto, lo realiza, normalmente), a dar conocimientos de suficiente extensión, en un plano accesible a la totalidad o a la gran mayoría.

Se podría declamar contra esta enseñanza reglada y metodizada; es uno de los lugares comunes de cierta crítica pedagógica corriente, el criticar la inclusión de demasiadas materias, la extensión de los programas... Y suele, invocarse el hecho — indiscutible como hecho — de que una gran parte de los conocimientos que se suministran por esta enseñanza programada, reglada y metodizada, no quedan después, o, por lo menos, no quedan íntegramente.

Las críticas de este orden, son exactas cuando van contra exageraciones o contra excesos; pero, en sí mismas, son vicio-

sas. Aunque los conocimientos desaparezcan en sí mismos, o se olviden, o se confundan, de ellos queda algo, más o menos, incluso la aptitud de refrescarlos o revivirlos; y queda, de todos modos, la noción de la existencia de algo.

Conviene que nos detengamos un poco en este punto, que no es tan indiferente como parece a primera vista.

He oído y he leído muchas veces, en efecto, esta aserción, formulada como regla o como crítica: "no debe enseñarse sino aquello que está destinado a quedar; y, por consiguiente, muy poco".

No hay que ir demasiado lejos en esta actitud negativa contra la cultura reglada, pues una buena observación basta para mostrarnos y hacernos medir, en toda su extensión, el efecto funesto que dejan las lagunas que suelen existir en la instrucción de estos primeros años.

Analizándome a mí mismo—y no por pura teoría, sino porque a veces ciertas necesidades dolorosas me han obligado a hacerlo — encuentro, y creo que a todos pasará esto en mayor o menor grado, ciertas lagunas, ciertos agujeros de mis conocimientos, que no deberían existir, y que pudieron fácilmente haberse evitado. Por ejemplo, en la clase de geografía a que asistí cuando era alumno de primer año de enseñanza secundaria, por razones de falta de tiempo u otras que no recuerdo, se suprimieron ciertas partes del programa, entre las cuales figuraron la historia de las religiones y la antropología; más adelante, me he encontrado con dificultades enormes para llenar esas deficiencias de cultura por falta de nociones elementalísimas que una muy breve enseñanza me hubiera dejado: por ejemplo, yo era mentalmente adulto: había escrito alguno que otro libro, y no sabía lo que eran braquicéfalos y dolicocéfalos.

En el programa de Historia, se suprimió, o no figuraba, la historia del arte. Yo llené pronto ese vacío en cuanto a aquellas artes por las cuales tengo un interés más especial, como la música; pero quedé por mucho tiempo en un estado de casi absoluta ignorancia, por ejemplo, en cuanto a historia de la arquitectura: nociones elementalísimas (y, en los estudios, hubiera bastado al respecto un capítulo, quizá hasta una página), quedaban faltándome.

Otro efecto perjudicialísimo de esta falta de ciertas nociones primeras, resulta también de la casi imposibilidad que se encuentra después para abordar en edad adulta aquellos conocimientos o disciplinas de que no se nos diera en la infancia, o en la adolescencia, ni siquiera una ligera idea.

Si a mí, por ejemplo, se me hubiera enseñado en mi niñez o en mi adolescencia, un poco de dibujo, por mal enseñado que hubiera sido; un poco de técnica musical, por deficiente que hubiera sido; si se me hubieran dado unas cuantas lecciones sobre pronunciación, ortografía y sintáxis alemana, aunque hubieran sido muy pocas, estoy seguro de que no hubiera retrocedido, como he retrocedido después, ante el propósito de emprender, ya adulto, el estudio de esas disciplinas. El alemán, por ejemplo, me hubiera sido utilísimo para ciertos estudios: sin embargo, no me he atrevido.

Hay, pues, que tener en cuenta que la iniciación, aunque sea rudimentaria, aunque sea incompleta, de ciertas disciplinas, en la infancia y en la adolescencia, produce un beneficio inestimable, que es la relativa facilidad, (o más prácticamente la posibilidad) para abordar más adelante esos estudios, cuando se sienta el deseo de hacerlo.

Y que, por consiguiente, no hay que despreciar esos conocimientos incompletos o imperfectos; o, por lo menos, hay que tener en cuenta las ideas que estamos indicando, para combinarlas en lo razonable y justo con las ideas en que se inspiran las críticas opuestas. Hasta en la enseñanza de Facultades superiores, o en enseñanzas profesionales, he podido yo constatar esta clase de lagunas. Por ejemplo: de un hecho tan pequeño como el de que, en la clase de Derecho Romano, se suprimiera, por faltas del profesor, una parte del curso, cuando yo era estudiante, me ha resultado una dificultad mucho mayor para conocer bien ciertos puntos del Derecho Civil. Otro caso: he visto a nuestras obstétrices, detenerse de pronto en sus conocimientos en el momento mismo del nacimiento del niño: perfectamente enteradas, por sus estudios, de todo cuanto se relaciona directamente con su profesión, hasta el fin del parto y cuidados ulteriores a la madre, al llegar el momento de dar a ésta los

consejos más elementales sobre los cuidados al niño, en esos primeros días, las he visto aconsejar, por ejemplo, que se le dé agua con azúcar, o jarabe de achicoria, exactamente como hacen las personas más ignorantes; y, sospechando que ello se deberá a algún vacío en algún programa, me he informado, y así era en efecto: se trataba simplemente de la falta de un capítulo en un programa; y ese hecho, aparentemente tan secundario, era el que podía producir efectos tan funestos (ejemplo: de las madres que no pueden criar a sus hijos, muchas lo deben precisamente a esa costumbre de quitar artificialmente el apetito al niño recién nacido por medio de jarabes, e impedir o disminuir así la succión, que estimula la secreción láctea. Ya ven ustedes qué enormes males, producidos simplemente por una pequeña omisión de una línea en un programa). Otro caso observado: Hubo un tiempo (no sé qué ocurrirá ahora) en que, en los médicos formados en nuestra Facultad, se observaba una gran deficiencia en cuanto a la cuestión del régimen alimenticio; y ello se debía, también, a un agujero del programa.

Por eso, en toda enseñanza bien reglada, no deben quedar, los cursos generales, incompletos o inacabados. Sucede muchas veces que, sea en enseñanza secundaria, sea en Facultades superiores, los profesores, por extenderse demasiado sobre algunos puntos, dejan de tratar otros. Esto es un grave mal: tales cursos de profundización pueden darse, deben darse, pero *además de los otros*, de los completos, y sin que la profundización de unos cuantos puntos deba tener como efecto la *supresión* absoluta de otros reputados necesarios.

No sólo deben ser, además, los conocimientos que suministre la enseñanza secundaria reglada, suficientemente extensos y suficientemente completos, sino que nunca se ponderará bastante la necesidad de su exactitud.

Preocupa, a veces, pensar en los posibles efectos remotos del más pequeño error o de la más pequeña confusión que un profesor pueda cometer incidentalmente. Citaré, también aquí, un ejemplo mío: cuando yo estaba en primer año, mi profesor de francés nos enseñó, en su primera lección, que en ese idioma

todas las palabras son agudas, con excepción de las terminadas en *e* muda, que son graves. Implicaba, esa breve explicación, la noción de que en francés existe, sin ninguna reserva ni restricción, el acento como en los demás idiomas.

Y pasó mucho tiempo, y llegó un momento en que, adulto, yo escribí un estudio sobre versificación comparada. Allí estudié la versificación en diversos idiomas, con un criterio que sigue pareciéndome hoy muy bueno y muy justo; pero, al estudiar la versificación francesa, edifiqué toda mi teoría del ritmo en francés, sobre la noción de que en ese idioma hay acentos, como en el nuestro. Y resulta que, teóricamente al menos, los franceses no reconocen generalmente el acento: según cierta prosodia francesa oficial, no hay palabras agudas, ni palabras graves, ni palabras esdrújulas; no habrá diferencias de acento (salvo, en todo caso lo que tenga que ver con la *e* muda). Esta teoría, o falta de teoría, será verdadera o falsa: entre paréntesis, hay quien haya sostenido que el acento existe en francés, aunque los franceses no lo sepan; y hay elementos de la teoría francesa de la versificación, que implican la teoría del acento. Pero, por lo menos, yo estaba obligado, antes de estudiar una versificación extranjera, a conocer por lo menos el hecho elemental de que había complicaciones ahí; a conocer la opinión predominante, sea para partir de ella, sea para criticarla o introducir en ella las reservas que hubiera juzgado del caso; y el haber de esa manera echado a perder un estudio serio sobre la versificación, se debió así a un pequeño error, a una pequeña omisión cometida por un profesor de primer año de enseñanza secundaria, veinte años antes...

Nunca se encarecerá, pues, bastante, la necesidad de la exactitud en los conocimientos de esta enseñanza reglada...

(De paso: aquí, hay que evitar una confusión: enseñar con exactitud, no quiere decir que sólo se deba enseñar lo que se sabe bien, lo que se sabe exactamente: además de lo que se sabe exactamente, se debe enseñar algo de lo dudoso, de lo supuesto; pero explicando y haciendo entender bien claramente que es supuesto y que es dudoso; graduando la exactitud y la posibilidad).

Todo eso debe ser organizado, y se organiza en la práctica, con programas claros, precisos, bien hechos; con textos bien hechos, precisos, claros; con lecciones ordenadas y metódicas; con suficiente repetición, más bien de más que de menos; y los profesores, con respecto a esa *enseñanza reglada,* deben procurar: en cuanto a lo instructivo, dar los conocimientos; darlos con el mayor grado de claridad posible; fijarlos lo más posible, y en el mayor número posible de alumnos, tendiendo siempre al criterio dominante para esta primera faz de la enseñanza, que es asegurar un mínimum colectivo; y, en cuanto a lo educativo, realizar hasta el grado posible el fin de esta enseñanza reglada, o sea estimular y producir hábitos de orden, de regularidad, de método, y, fundamentalmente, precisión y claridad mental. Perseguir la confusión y la imprecisión en el pensamiento y en el lenguaje, hasta el encarnizamiento: nunca se hace demasiado. Claro que no se consigue dar claridad y precisión a todos los espíritus; pero se consigue que cada uno dé lo que pueda.

Uno de los males que hay que evitar es contribuir a cierto estado mental de jóvenes que, por dedicarse o aspirar exclusivamente a lecturas superiores, desprecian el conocimiento reglado, desprecian la exactitud o el orden mental, o quizá ni los conciben.

Repitamos, pues, que son injustas las críticas contra esa enseñanza reglada, por monótona, cuotidiana y hasta rutinaria que parezca la tarea de darla. Y los que declaman contra los programas y las enseñanzas metódicas, contra la tarea de dar conocimientos ("transvasar de cerebro a cerebro"; "suministrar la enseñanza por cucharadas medidas", etc., etc.), suelen ser víctimas de una ilusión: la de haber perdido de vista demasiado el estado de espíritu del alumno, y sus necesidades, sustituyéndolo un poco, inconscientemente, por algo del estado propio: es la ilusión que sufren *los que ya saben.* (1)

Pero ahora que hemos hecho justicia suficiente a la enseñanza

(1) Ver el análisis de las ilusiones de esa clase, en la primera parte de esta obra.

reglada, quedamos en libertad para decir y repetir que esa misión de la enseñanza secundaria, *no es la única;* y que la otra, la función de fermento, excitante, estimulante, abridora de almas, *debe acompañarla.* Las dos son complementarias: de ninguna se puede prescindir. Sin la primera de estas acciones, sin la enseñanza reglada, tienden a producirse espíritus vagos, ''embarullados'', confusos; los indigestados de la cultura, que tienden a ser de dos tipos: unos, de mucha lectura, pero desordenada y mal asimilada: en sus cabezas, según una gráfica expresión, ''han andado a librazos''; otros, los rebeldes al libro y a la instrucción, que disculpan, o más gravemente preconizan, su vaguedad o su turbiedad, con pretextos de originalidad; y que, en el mejor de los casos, llegan a descubrir penosamente, y con el esfuerzo de toda su vida, unas cuantas cosas banales que la humanidad posee desde tiempo atrás. (Estas degeneraciones mentales, son comunes en los autodidactas, los cuales, si son excelentes para genios, en cambio, para simples talentos, suelen ser completamente imposibles).

Pero, por otra parte, sin la otra acción, sin el fermento estimulante y sugestivo, tienden a producirse los espíritus limitados, estrechos: sin vistas, sin horizontes; sin hondura y sin vuelos.

La enseñanza, toda enseñanza, es falsamente precisa, falsamente simplicista: encerrar un conocimiento en un texto, en un programa, es esquematizarlo, peptonizarlo; y, por consiguiente, ya que no se pueden suprimir, lo que es imposible, los efectos de esa falsa precisión y de ese simplicismo, hay que atenuarlos y corregirlos en lo posible. Primero, hay que evitar que el espíritu acabe en un muro: evitar esa extinción brusca del saber, que ocurre en el que sabe algunas cosas, muchas o pocas, pero que no entrevé nada más allá; hay que mantener la sensación de la existencia de las cosas que no se saben, y de las que no se saben más que a medias. Después, con respecto a lo mismo que se sabe, hay que hacer sentir cuándo, y cómo, se sabe mal o se sabe incompletamente.

Claro es que, sometido a esta doble acción, cada espíritu da una resultante diferente. Claro es que cada uno responde a

esas dos acciones conjuntas, de una manera distinta; y unos responderán más a una que a otra; y alguno será rebelde a alguna de las dos. Pero *lo fundamental es* QUE CADA ESPÍRITU SUFRA LAS DOS ACCIONES; y dé lo que pueda.

Ahora bien:

Yo me dispongo a insistir mucho sobre la segunda misión; no porque sea más importante que la primera (no hay, por lo demás, unidad común, ni comparación sensata entre estas dos misiones), sino, simplemente, por un hecho sobre el cual quiero llamar la atención de ustedes, *porque lo creo el hecho central, el más importante de todos los hechos que tengan que ver con la pedagogía de la enseñanza secundaria.* Y es este:

Que, EN TANTO QUE EN TODAS PARTES LA ENSEÑANZA SECUNDARIA ESTÁ ORGANIZADA DE MANERA QUE CUMPLA MÁS O MENOS SATISFACTORIAMENTE LA PRIMERA MISIÓN, SÓLO POR EXCEPCIÓN PERSIGUE CONSCIENTEMENTE LA SEGUNDA.

A tal punto, que creo que podría afirmarse que ningún país se ha planteado, conscientemente, el problema relativo al mejor o mejores modos de llenar esa segunda función de la enseñanza secundaria.

Y, en verdad, hay aquí algo que, sentido así, frescamente, de pronto, impresiona. Figúrense ustedes que se nos presentara como un hecho nuevo, éste: en tal país, se impide que lleguen a ejercer las profesiones superiores, o que lleguen a ser elementos de una clase dirigente, quienes no hayan aprendido o leído un librito de un señor Langlebert, de un señor Drioux, de un señor Barros Arana o de un señor Campillo; pero un hombre puede abordar las profesiones superiores, o llegar a ser elemento dirigente en su país, sin que nadie se preocupe de saber si alguna sola vez en su vida ha leído aunque sea una página de un verdadero libro; si alguna vez, un solo minuto de su vida, estuvo en contacto directo con un espíritu superior, en contacto directo, inmediato, con las fuentes intelectuales y morales; que un joven no haya leído jamás nada directamente de un filósofo o de un hombre de ciencia: que no haya leído nunca una página de Marco Aurelio, o de los Evangelios, o de Pasteur, o de Guyau, es punto

que no interesa en la organización de la enseñanza de la mayor parte de los países.

Y se siente que hay aquí algo que requiere, por lo menos, reflexión; y que puede ser enorme... ¡y que lo es!

Por lo cual, pues, voy a insistir especialmente sobre esta segunda función o faz de la enseñanza secundaria; siendo mi tesis, la siguiente:

La misión de estímulo o fermento, la misión de superiorización de los espíritus, la que llamaremos misión, función o acción fermental de la enseñanza, debe ser conscientemente tenida en cuenta, planteada y atendida conjuntamente con la enseñanza reglada.

Y, en una enseñanza secundaria racionalmente organizada, debe, esa enseñanza de acción fermental, ejercerse de dos maneras:

Primero, dentro de las mismas clases regulares.

Segundo, por órganos especiales.

ORGANIZACIÓN DE LA SEGUNDA FUNCIÓN (O FERMENTAL) DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Veamos, pues, cómo podría organizarse concretamente esta segunda función de la enseñanza secundaria. Hagamos notar, antes, dos hechos:

El primero, que esta segunda función de la enseñanza, es aún más importante en los países en que la cultura general ha de tomarse casi exclusivamente de los órganos especiales de enseñanza.

Y el segundo hecho, es uno sobre el cual deseo llamar muy especialmente la atención; a saber:

Que mientras más se perfeccionan las instituciones de enseñanza en el cumplimiento de la primera función, tienen tendencia a ir llenando cada vez menos la segunda.

Lo que se debe a que, como la primera función es perseguida y organizada conscientemente, se la va perfeccionando, en tanto que la segunda misión, no es buscada, ni comprendida, ni tenida en cuenta conscientemente. Entonces, ocurre que, en las instituciones de enseñanza incipientes, los defectos de programas, de textos, el mayor tiempo de que se dispone, a veces hasta la mala preparación o el mal método de los profesores, etc., etc., dando lugar a un trabajo más activo de los alumnos, a lectura en los originales, etc., etc., hacen que la enseñanza sea, al mismo tiempo que menos perfecta del punto de vista reglado, en cambio, desde el otro punto de vista, a veces más viviente y más sugestiva. A medida que las instituciones de enseñanza se perfeccionan, a medida que los programas aumentan en superficie, que los textos son más completos, más claros; más perfectos los programas; a medida, en una palabra, que la enseñanza reglada se perfecciona, la acción fermental tiende a disminuir o a desaparecer.

Por eso, precisamente, no todo es ilusión o pesimismo en el

estado de espíritu y en las quejas de los que sienten que la enseñanza secundaria retrocede en tal o cual país. Hay, en ello, una parte de verdad: efectivamente, desde cierto punto de vista, retrocede, mientras tiende a perfeccionarse desde otro. Es como si se esterilizaran cuidadosamente las substancias alimenticias que se han de comer: por una parte, mayor digestibilidad (y eso ¡no siempre!), mayor asimilibilidad, menos peligro; pero, por otro lado, destrucción de fermentos, de gérmenes benéficos, auxiliares o estimulantes... O como lo que ha venido sucediendo últimamente en la fabricación del pan: antes, la molienda imperfecta, dejaba, junto con la fécula, una cierta porción de gluten, lo cual no se buscaba expresamente, pero *resultaba* de la misma imperfección del procedimiento. Después, éste se fué "perfeccionando"; pero ¿cómo, y en qué sentido? Como el único objeto conscientemente buscado, era hacer pan de fécula, resulta que ese perfeccionamiento del modo de hacer harina solamente de fécula, acabó por dar lugar a la eliminación completa del gluten; y el pan más perfeccionado y más fino, es un pan más incompleto.

De esas comparaciones, tómese, con buena voluntad, sólo lo que sea adecuado y útil para comprender. El caso es que — y esto es importantísimo: *De hecho, un retroceso, una inferiorización del efecto fermental de la enseñanza, acompaña, habitualmente, al perfeccionamiento de su acción reglada.*

Y ello se debe, repitámoslo, a que, la función fermental de la enseñanza secundaria, *no es normalmente comprendida, ni, menos, buscada conscientemente como fin; de modo que, en la práctica, la enseñanza secundaria no ejerce acción fermental sino ocasionalmente, sin conciencia ni designio de quienes la organizaron y de quienes la dan.* Y ese efecto ocasional, tiende a desaparecer con la regularización y "perfeccionamiento" de los planes y programas, que se hacen sólo en el otro sentido.

No sucedería así, naturalmente, si la enseñanza secundaria se organizara y se diera *con conciencia de sus dos fines*, de sus dos funciones, de sus dos efectos.

Conviene, pues, que nos ocupemos, con alguna detención de la manera práctica y concreta como una enseñanza secundaria

bien organizada, podría llenar su segunda función: la "fermental". Y, como hemos dicho, esto debe hacerse, tanto por órgano de las mismas clases especiales, como por órganos destinados especialmente a este fin.

EL FIN FERMENTAL EN LAS CLASES ESPECIALES

Primero: *en las clases especiales:*

Cada profesor debe preocuparse, además de suministrar, en buena forma la enseñanza reglada, de contribuir en su medida al efecto fermental o estimulante.

Por ejemplo, ya que toda enseñanza ha de estar más o menos afectada de falsa precisión, debido a los resúmenes, simplificaciones, sistematización más o menos falsa, ordenación demasiado simétrica, etc., y ya que este mal no puede suprimirse, cada profesor debe tender en oportunidad a disminuirlo. Por ejemplo, dando noción de la existencia, por lo menos, de los hechos, cuestiones o doctrinas que no figuran en los programas. También, procurando dar una noción de la complicación real y verdadero alcance de las cuestiones que en los textos aparecen simplificadas y puestas, a veces artificialmente, al alcance de las mentes a que se destinan. Distinguir, y hacer distinguir, lo cierto de lo dudoso, lo bien sabido de lo mal sabido: apenumbrar; quitar, en resumen, la demasiada (falsa) claridad y precisión de ciertos esquemas.

Y, sobre todo — *esto es fundamental:*

Hacer de cuando en cuando, cuando sea posible, en el grado que en cada caso sea posible, y con la frecuencia que sea razonable, algunas profundizaciones y algunos vuelos.

Trataré de expresarme claramente, lo que conseguiré si ustedes utilizan con buena voluntad la imagen que voy a emplear.

Supongamos que fuera necesario cavar un terreno, y es demasiado extenso para cavarlo profundamente en el tiempo de que se dispone. Entonces, podría pensarse en hacer una de estas dos cosas: o bien cavar todo el terreno uniformemente, hasta la profundidad a que se puede llegar, que será muy poca; o bien hacer un pozo, o algunos pozos, cuan hondos se pueda,

dejando de cavar lo demás. Ahora bien: además de esas dos soluciones, que son las primeras que se ofrecen, y que serían las dos malas, habría una tercera, indudablemente la menos malo posible; cavar en extensión y superficialmente todo el terreno; pero, además, hacer aquí y allá algunos pozos profundos, para enseñar a cavar hondo, y para enseñar la naturaleza de las capas hondas de la tierra.

Lo que quiero decir, a propósito de la enseñanza secundaria, se comprenderá fácilmente con esa comparación, pues, al organizar esa enseñanza, estamos en una situación muy parecida: tenemos la obligación de enseñar mucho en superficie; tanto, que, ahondarlo todo, es absolutamente imposible.

Entonces, en lugar de una solución extrema y mala, que es la ordinariamente adoptada, de estudiar todo hasta una profundidad uniforme y muy superficial; en lugar de otra solución que estaría muy lejos de ser buena: la de profundizar únicamente algunos puntos, dedicando a eso toda la actividad, toda la atención y todo el tiempo, y prescindiendo en absoluto de lo demás, lo que sería otra exageración; entre esas dos soluciones extremas, cabe otra más sensata, la más razonable, e indudablemente la más práctica: *Estudiar en superficie*, sin profundizar en genèral más de lo poco que se puede relativamente en la enseñanza secundaria; pero en algunos puntos, poco importa que sean relativamente muy pocos; *en algunos puntos, ahondar.*

Felicítase, en su autobiografía, un hombre de ciencia, de haber profundizado aquélla en que se especializó, bajo la dirección de un profesor que profesaba el principio de que, el que ahonda una disciplina, debe poder decirse que hay aunque sea un solo punto sobre el cual nadie podría enseñarle nada. Es claro que, en enseñanza secundaria, no se debe ni puede aspirar a tanto. Pero, sí, cabe aspirar al siguiente fin, que es de los que pueden realizarse fácilmente:

Que cada estudiante, por la profundización hasta un grado posible y practicable de algunos puntos — es secundario cuales sean, — se haya hecho capaz de hacer ese trabajo: haya aprendido a cavar hondo. — Y que, por otra parte, se haya

dado cuenta de ese aspecto especial, a la vez de mayor claridad y de mayor obscuridad, de ese aspecto de complicación fecunda, que presenta cualquier cuestión cuando se le ahonda. Todo punto que se profundiza, es un infinito, dice Goethe, con observación honda. Y es necesario que el estudiante de enseñanza secundaria, sea capaz por lo menos de comprender el sentido de esa frase.

He hablado también de "vuelos", además de "profundizaciones". No sé si es equivalente metáfora; pero no encuentro mejor manera de expresar lo que quiero, sino decir que el mejor profesor de enseñanza secundaria, es el que, mientras va conduciendo su asignatura con método, con orden, con regularidad, con precisión, por su camino, desde el principio de donde se parte hasta el fin a donde debe siempre llegar; mientras hace eso, que es indispensable, — y *además de hacerlo* —, se detiene de cuando en cuando, sea para hacer ahondar algo a sus discípulos, sea para echar a volar los espíritus. De todas las cosas, es esta última la que menos puede hacerse por normas ni reglas; pero basta entender y admitir que ese es un ideal de la enseñanza secundaria, y que, mientras se lo presente, no como opuesto, sino como complementario de un ideal reglado, no hay contra él ninguna objeción sensata ni aceptable: que, esas profundizaciones y vuelos, no sólo no hay que evitarlas, sino que necesariamente hay que hacerlas.

Lo que sí conviene tener bien presente, es que el *resultado* de esas profundizaciones y vuelos, no ha de ser en manera alguna impuesto ni obligatorio; si no se comprendiera esto, aparecerían en seguida las objeciones: "eso es teórico; es imposible; tal resultado no se puede obtener"... ¡No! Lo que es teórico, precisamente, es no buscar algo, porque no se pueda obtener todo.

La enseñanza reglada, es la que determina un mínimum, exigible (en exámenes, o en la forma de contralor que se adopte). Esta otra clase de enseñanza, la fermental, ya se ejercite dentro de la clase, ya por órganos especiales, hace subir hasta donde se pueda por arriba de lo exigible.

Presento, por ahora, esta acción fermental a realizar en

cada clase, como un ideal de principio. En cuanto a la forma concreta, de realización, será concretada al tratar de la enseñanza de las materias especiales. (1)

Sólo nos resta, agregar aquí que, naturalmente, el modo y el grado en que todo esto puede hacerse, son relativos. Relativos a la edad de los alumnos, a los años que cursan. Relativos a la asignatura: evidentemente, ni la profundización de los problemas ni el vuelo de los espíritus pueden llevarse al mismo grado en una clase de matemáticas, que en una clase de literatura o filosofía. Es relativo a las partes de las materias: la parte teórica de éstas, tiene un uso fermental excitante muy fecundo, no sólo por lo que puede sugerir dentro de los límites, más o menos convencionales, de cada asignatura, sino porque, allí, el profesor puede elevarse hasta una altura desde la cual se dominen diversas provincias del conocimiento; y hasta se borren sus límites. En cuanto a la práctica de las asignaturas (bien concebida y bien aplicada; esto es: concebida y aplicada como ejercitación práctica y real *de cada alumno)*, ofrece recursos invalorables para la profundización. Sin que, en cambio, la parte de registro de las asignaturas, se preste a los grandes vuelos de los espíritus; y, aun para la misma profundización, ofrece atractivos menores desde el punto de vista del interés y proyecciones.

Todo eso es en general. En cuanto a ciertas materias especiales, nos limitaremos a alguna indicación:

En Literatura, por ejemplo, el contacto directo con los grandes espíritus, por medio de la lectura directa. En Historia, la evocación de maneras distintas de pensar y de sentir, sobre todo por la lectura directa de documentos y obras de las distintas épocas. En las ciencias biológicas, cuestiones como las eminentemente sugestivas del instinto y de sus relaciones con la inteligencia, y tantos otros hechos; sin contar el valor fermental inapreciable de la parte teórica de esas ciencias. En Astronomía, todo lo que puede hacer sugerir, y lo que puede hacer sentir: efecto (posible) de la contemplación directa de los astros, o de la filosofía de esta ciencia...

---

(1) En los volúmenes siguientes de este curso.

Pero, dejando el desarrollo de todos estos puntos para la parte especial de nuestro curso, vamos a pasar a hablar de las *instituciones especiales* que debieran utilizarse o crearse para llenar directamente esta segunda misión de la enseñanza secundaria.

ÓRGANOS ESPECIALES PARA LA SEGUNDA FUNCIÓN (FERMENTAL) DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

La primera institución que se nos presenta, es la de las conferencias. Conferencias más generales, y de proyecciones más altas, que las internas de las clases, y que pueden responder a muchos tipos.

Primero, las conferencias especiales de los mismos profesores.

Segundo, conferencias en cátedras propias creadas para eso; de cuya institución procuraremos hablar con más detalles al tratar de la enseñanza superior, y que tendrían, en países de las condiciones del nuestro, una acción muy importante sobre la difusión de la cultura. Aquí, sólo hacemos notar que, entre los efectos benéficos de esa institución de cátedras de conferencias, sería muy importante su utilización en enseñanza secundaria.

No estaría de más, en este momento, una breve digresión sobre un tercer tipo de conferencias que en los países sudamericanos es de actualidad: las de los conferenciantes extranjeros. En nuestro país, han ocurrido últimamente algunos hechos, más bien lamentables, y que han tendido a enfriar algunos entusiasmos y a destruir ciertas ilusiones, por lo que conviene analizarlos, aunque sea de paso.

Hemos recibido a hombres ilustrados, algunos célebres, algunos eminentes; y, salvo muy raras excepciones, ha sido triste nuestra impresión. Aquella primera emoción, casi religiosa, con que contábamos conocer y oir a hombres que tanto nos habíamos acostumbrado a respetar, ha sido sustituída por sen-

timientos de desconfianza o de desencanto. A algunos de esos hombres, los hemos visto venir complicados en empresas comerciales; y hasta, a veces, ellos mismos, en un estado de espíritu comercial. Otros, sin que pueda decirse de ellos lo anterior, y aunque bien dispuestos, parece como si hubieran venido sin alma: unos cuantos elogios reflejos; cuestiones tratadas superficialmente, con intención de agradar, tal vez, pero sin comunicación real. Y sólo pocos, por excepción, han hecho obra útil y seria.

Por consiguiente, no sólo por los beneficios que de esa clase de conferencias podrían esperarse, sino para reanimar ciertos sentimientos que se han enfriado en nuestro público, sería conveniente hacer lo que desde el principio hubiera debido hacerse; a saber: organizar conferencias de ese género, dentro de los recursos y posibilidades de nuestros países, purificándolas completamente de toda complicación comercial, y aún de toda complicación que se relacione con el éxito general; lo cual sólo podrían hacer las Universidades: las instituciones de enseñanza. Para eso, sería necesario: primero, ir a buscar exclusivamente a verdaderos pensadores o sabios; y, segundo, hacerles sentir que debían concretarse a aquéllo en que realmente podrían enseñarnos algo útilmente; esto es, a las cosas que saben más que nosotros. Porque hay, sobre este punto, algunos hechos que nuestros visitantes, por ejemplo, no han comprendido. La inferioridad de estos países, es la que Paul Groussac, con una frase gráfica, ha caracterizado al distinguir "los pueblos simplemente civilizados, de los civilizadores; los que consumen civilización, de los que la producen". Esa es nuestra inferioridad; relativa, se entiende, porque ella, desde luego, en arte, no es tan grande como en ciencia; y, en la misma ciencia, hay manifestación creadora ya extendida, aunque parcial e incipiente. Pero, por otra parte, y desde cierto punto de vista, lejos de ser inferiores a los pueblos europeos, podemos serles superiores; y es en la información general. En aquellos países, suele ser extrema, en ciertos especialistas y profesionales, la ignorancia en cuanto al resto. (Sin hablar de la ignorancia e incomprensión de lo extranjero, que, en algunos

países, de gran civilización, llega a un grado para nosotros inconcebible). Sobre todo eso, suelen ocurrir allá hechos increíbles, como el que se produjo hace poco con motivo de un *encuentro* entre dos espíritus eminentes de Francia: me refiero a Le Dantec y Bergson. El primero, biologista de valer, y escritor científico de enorme talento (aunque su deficiencia de cultura metafísica lo haya puesto en condiciones muy desventajosas); y, el segundo, probablemente el más original y profundo de los filósofos contemporáneos. Los dos no sólo residían, y enseñaban, y escribían en el mismo país, y en la misma ciudad, sino que escribían sobre los mismos puntos, exactamente sobre los mismos: sobre los problemas del libre albedrío y del determinismo; sobre los de la vida, los de la evolución, los de la relación del alma y el cuerpo, y tantos otros. Y, mientras desde aquí los seguíamos, no sólo nosotros los profesores, sino nuestros discípulos, esos dos hombres ¡no se conocían! Un día, a Le Dantec, autor de una docena de libros, se le notificó, según él lo explica, por uno de sus discípulos, que existía un señor Bergson, que enseñaba, y que había escrito dos o tres libros de filosofía que producían entusiasmo. Le Dantec se enteró superficialmente, en una lectura que, a juzgar por el resultado, debió durar cinco minutos; y, sobre esa base, atacó, con una refutación bastante superficial e incomprensiva. El otro contestó desde arriba, con gran desdén; y se separaron: es posible que sigan no leyéndose...

Nuestras sociedades, tienen, en cambio de su inferioridad productora, una información, y también una comprensividad muy generales (debidas, en parte, al hecho feliz de haber estado en relación intelectual con varios países "civilizadores", aunque uno haya predominado). (Me refiero, naturalmente, a la *élite* de cultura...). Más aun: hasta el mismo público general manifestó bastante superioridad, aun de educación, para no hacer sentir, por ejemplo, a un Ferri, que hace algún tiempo que, no ya nuestros profesores, sino nuestros alumnos, han pasado de Darwin en Biología; que hace ya algún tiempo que nuestra sociedad acabó de conocer a Wagner en música, y a Zola en literatura; y tanto de lo que vino después de Wagner y Zola... En resumen: en las conferencias que ese eminente pe-

nalista nos dió sobre todas las cosas, menos sobre la única que él sabría más que nosotros, pudimos ver al desnudo una erudición general ¡tan anticuada y tan pobre!; sobre aquéllo, se han depositado posteriormente tantos estratos de ciencia o de arte!...

Bien: lo más lamentable de todo, es que esos hombres han resultado venir así a estimular el mayor y más serio de nuestros vicios intelectuales: la tendencia a las conversaciones generales y superficiales, de que tenemos inclinación a abusar, en lugar de la tendencia más seriamente científica, o sea: investigación original, en quien sea capaz de ello; y, en los que no tengan fuerzas para tanto, el estudio concreto, real, positivo de los hechos, o la profundización seria de las cuestiones...

Más valiera, pues, otra cosa, para nosotros. Y es la siguiente: Aunque en algunos de nuestros países, se reconoce ya el predominio creciente de esa tendencia seria y fecunda en la investigación y en el estudio, no vendrá mal un poco de estímulo y de fermento. Las conferencias de personalidades extranjeras, serán útiles en ese y cualquier otro sentido; pero organizadas sencillamente sobre estas tres bases: primero, que se trate de *verdaderos* sabios, o filósofos, o literatos (sin perjuicio de las conferencias de acción o estímulo moral); segundo, que esos hombres eminentes, nos hablen de las cosas en que son eminentes; y, tercero, que no procuren adaptarse a nosotros (o a lo que suponen que somos nosotros), sino simplemente que hagan acá lo que hacen allá, como lo hacen allá...

Estarían aquí también en su lugar, algunas sugestiones sobre otro punto también relacionado con esa segunda misión excitante, elevadora, de la enseñanza secundaria: me refiero a la introducción del que ha sido llamado el gran proscripto de la enseñanza secundaria: el arte.

Conviene no atemorizarse ante esta evocación: no se trataría de exámenes, ni de textos, ni de nuevas obligaciones más; ni de reducir el arte a preceptos (bastantes tenemos ocasión de sufrir en la literatura, única de las artes que ha entrado en la

enseñanza, en la forma en que habitualmente se la enseña en muchos países). No: con respecto al arte, se trataría, simplemente, de hacerlo sentir. Algunas de sus manifestaciones se prestan más que otras: nada más fácil, por ejemplo, que la introducción de la música, por audiciones, conciertos, combinadas con explicaciones o conferencias relacionadas. Y la pintura... No hay más que hacer una indicación; pues, siguiendo esta idea, se llegan fácilmente a proyectar muchas cosas concretas, prácticas y fecundas. (1)

Pero de lo que voy a ocuparme especialmente, en virtud de su importancia focal, es de la *introducción, en la enseñanza secundaria, de las lecturas* DE LIBROS PROPIAMENTE DICHOS.

Llego a creer, no sólo que la lectura en libros debería introducirse en la enseñanza secundaria, sino que ella debería ser considerada como esencial. De manera que, por un lado, tendríamos la enseñanza reglada dosada en textos, reglamentada en programas, y por otro lado, tendríamos la lectura en libros originales.

Impulsado por esta convicción, cada vez más fuerte en mí, he realizado esfuerzos en nuestra Universidad para obtener conquistas en tal sentido. Por una parte, solicitando, lo que obtuve tras larga lucha, la organización de la enseñanza y los exámenes de literatura en tal forma que aseguraran, por lo menos, el hecho de la lectura de un cierto número de grandes obras literarias. Nótese bien que se trata del *hecho* de la lectura; no del *efecto* producido, que podrá ser, en cada caso, más o menos grande, y distinto; y que no se presta a contralor; pero esto, poco importa: que produzca en cada uno el efecto que produzca: alguno ha de ser. Lo que debe perseguirse es, pues, *asegurar el hecho de las lectu-*

---

(1) Es nuestra Facultad de Medicina la que ha realizado, después, un plan de acuerdo con esta idea (en cuanto a la música) con el éxito posible. No hay que decir *non erat his locus*, porque es bueno que eso se haga en muchas partes. Pero la enseñanza secundaria es el *medio óptimo*.

ras: que éstas *se hagan* (en la clase, y fuera de ella); y que ese hecho pueda ser contraloreado (1). Al estudiar, en especial, la enseñanza de la literatura, haremos sobre este punto las explicaciones concretas necesarias.

Por otra parte, procuré iniciar la lectura, por los estudiantes, de obras originales (fuera de las propiamente literarias), por medio de un proyecto que, después de discusión laboriosa, aprobó el antiguo Consejo Universitario; pero que no se ha cumplido hasta ahora. Contenía ese proyecto una lista de obras elegidas con distinto criterio, pero predominando el del *valor de fermento.* Con prescindencia, pues, de las obras propiamente literarias, cuya lectura *directa* se dejaba para el aula especial, según proyecto correlativo, *la Universidad debía adquirir ejemplares bastantes de aquellas obras principalmente fermentales, para prestarlas a los alumnos.*

De manera que se empezaba por lecturas puramente facultativas. La Universidad — y era bastante para empezar — desempeñaba un papel puramente indicativo o sujestivo. Si algunos no leían, leerían otros. Mal, no se hacía; y se podía hacer mucho bien.

Nunca las autoridades universitarias dieron ejecución a ese proyecto, por más que, como les digo, fué aceptado, con la lista que presenté.

Procuré, entonces, hacer como pudiera, en mi clase de Filosofía, lo que no podía conseguir que la Universidad hiciera de otro modo más amplio: en mi aula hice las indicaciones y sugestiones; y es así como, por ejemplo, en mi obra ''Moral para Intelectuales'', producida en la enseñanza, y a la cual debo remitirme también aquí, figura una lista de libros, elegidos (con prescindencia de los propiamente literarios), con un criterio predominantemente fermental; criterio que voy a

---

(1) Todo eso ha sido puesto en peligro recientemente (1917) por un proyecto incomprensivo de las mismas autoridades universitarias actuales, del cual diré algo especialmente en la parte correspondiente de este curso.

procurar motivar y explicar aquí, para dar idea lo más concretamente de los fines que yo creo que deberían perseguirse en esta segunda misión de la enseñanza secundaria, y de los medios por los cuales mejor se obtendrían esos fines.

Lo que yo podía hacer en aquella clase, era simplemente estimular a los estudiantes (en lo que obtuve el más satisfactorio resultado) para que adquirieran, reuniéndose al efecto en agrupaciones, las obras de la lista; así se formó una biblioteca de la clase. Pero, naturalmente, el día en que las autoridades cumplieran mi proyecto, debería ser la misma Universidad la que, adquiriendo un número suficiente de libros (bastantes ejemplares), los pusiera en manos de los estudiantes, y estimulara su lectura por todos los medios posibles. Es dudoso (y es una cuestión a meditar; yo, por mi parte, no la he resuelto bien) si convendría o no dar carácter de obligatoriedad al *hecho de la lectura* (nunca a más, naturalmente). De todos modos, hiciérase o no esto, la acción de la Universidad sería, sobre todo, estimulante: debería existir un curso en el cual un profesor, o más de uno, acompañarían las lecturas de los estudiantes, tanto para sostener el interés, como para explicar, o completar, o hacer sentir lo leído. Y para abrir, por medio de digresiones y aplicaciones de esas lecturas, vastos horizontes sobre otros puntos.

Vamos, pues, a dar una idea de lo que *podría ser* un curso de esa naturaleza, y de los bienes que de él podrían esperarse.

IDEA DEL CURSO DE LECTURAS

Supongamos, pues, que la Universidad ha adquirido, en número suficiente, ejemplares de una lista de libros con un criterio parecido al que inspiró la lista de mi obra citada; que los ha repartido entre los estudiantes de los años superiores de enseñanza secundaria, y que un profesor, o varios, acompañan, en una clase de asistencia obligatoria, pero sin examen ni otro contralor de ninguna especie, esas lecturas. Procuremos, como mejor demostración de la bondad y de la fecundidad de una

reforma semejante, imaginarnos lo que podría hacer uno de esos profesores. (1)

Entre las obras de la lista (2), figuran varias relativas al más capital de los problemas, o sea al problema religioso (tomando las palabras *religión* y *religioso*, en el sentido más amplio, esto es: las ideas y sentimientos — más en general: los estados de espíritu — que se relacionan con lo trascendente).

Es elemental que han de ser motivo de lecturas, los libros, considerados sagrados, de la religión cuya verdad o falsedad y cuyos efectos históricos, morales y de otro orden, constituyen para nuestra civilización un problema vivo por excelencia. Así, la lectura, realizada por los estudiantes, de trozos de la Biblia, podría ser acompañada en esta clase por comentarios y lecturas del profesor, tanto sobre la faz filosófica y moral de ese libro, como sobre la literaria. Aun cuando este último punto correspondería de derecho a la cátedra de Literatura, nuestro profesor no tendría por qué prohibirse las incursiones en ese dominio, y procuraría hacer sentir la belleza y el valor literario del libro hebreo (tanto por lecturas directas, como también por lecturas indirectas, de versos, por ejemplo, inspirados en la Biblia, como la poesía *Booz endormi* de Víctor Hugo, una de las más hermosas que éste haya escrito). Abordaría fundamentalmente el punto capital, comentando la Biblia como pretendido libro Sagrado, y exponiendo, y, sobre todo, haciendo sentir en lo posible, las diversas actitudes a este respecto: la actitud ortodoxa, tal como se manifiesta, sobre todo, en la religión protestante (por cuanto sabemos que la católica,

---

(1) Hoy (1918), esa demostración ha acabado de realizarse experimentalmente. De lo que, cuando dí este curso de Pedagogía, esbocé como proyecto, he realizado después una parte en la Cátedra de Conferencias que se creó posteriormente y me fué discernida. Los estudiantes de enseñanza secundaria, con los maestros primarios, han constituído, aún siendo la asistencia puramente facultativa, un núcleo muy permanente de público. De modo que se puede hacer; y se ha hecho; y con éxito.

(2) En "Moral para Intelectuales", pág. 14.

aunque nominalmente considere a la Biblia como libro sagrado, hace lo posible por apartar de su lectura directa). Además de hacer conocer con este motivo el espíritu y tendencia de cada una de las dos religiones, el profesor hablaría de esa otra tendencia de muchos pensadores y propagandistas, que, no siendo ellos mismos religiosos, han considerado, sin embargo, conveniente propagar el protestantismo en las masas y en las mismas clases intelectuales. Se juzgaría este movimiento. De aquí saldría, naturalmente, el paralelo entre el protestantismo y el catolicismo. Las dos tendencias opuestas de estas dos religiones positivas, en sus relaciones con el absurdo o la inmoralidad, cuando ellos aparecen en los libros que consideran sagrados: la del catolicismo, a suprimir en absoluto el examen y la crítica, a hacer, diremos, tragar sin sentirlo el absurdo, eliminando la razón: el "credo quia absurdum", el "cela vous abêtira"...; y la tendencia opuesta, del protestantismo, al imponer a la razón y al sentimiento ejercicios que a veces constituyen verdaderos juegos malabares para conciliar la razón y la moralidad con lo que tan patentemente se presenta como contrario a la una o a la otra. Vendría la comparación entre el valor moral y racional de estas dos actitudes. (Según mi criterio, se haría sentir lo extremadamente malo de ambas). Se procuraría también hacer sentir, por medio de lecturas, el sentimiento de los adeptos de cada una de estas religiones con respecto a la otra; cómo los protestantes juzgan el catolicismo romano, como una religión de culto materialista, pagano y exterior; cómo el catolicismo siente al protestantismo, como una tendencia desecante, abstracta, que tiende a suprimir el sentimiento.

Y, sobre todo, tendría que ser frecuente, en los alumnos y en la clase, la lectura del Nuevo Testamento: de los Evangelios.

Con incitar a los alumnos, y conseguir, aunque fuera de algunos de ellos, la lectura directa de los Evangelios, nuestra clase habría cumplido ya una misión. Es sabido que, siendo las cuestiones relativas al Cristianismo, tan vitales para las civilizaciones que de él se han alimentado, hay un cristianismo que es desconocido de la inmensa mayoría, y es el cristianismo

de Jesús. Ignoraba yo hasta hace poco que, dentro de la misma religión católica, sobre ser tan poco extendido el conocimiento directo de los Evangelios, llegaron a existir a ese respecto hasta dificultades y prohibiciones. Fué examinando aspirantes a maestras en la asignatura "Moral y Religión", como llegué con gran sorpresa a la constatación de este hecho. Más aún: en esos exámenes, tuve que desempeñar la aparentemente extraña misión de incitar a varias hermanas de caridad y monjas (que debían obtener título de maestras), a que leyeran directamente los Evangelios, que sólo conocían por resúmenes... Si hay algo que se hiele en resúmenes, es eso.

Estas lecturas serían acompañadas por un comentario extenso, amplio, elevado hasta donde fuera posible, en que el profesor trataría de los muy diversos problemas relacionados.

Por ejemplo, y para empezar, la parte histórica del cristianismo.

Entre paréntesis: el criterio con que suele planearse a veces la enseñanza secundaria, es tan sorprendente, que, cuando yo la cursé, no encontré en ningún programa a Cristo ni a los Evangelios: ni los hechos, ni la doctrina. Posiblemente, para hacer aquellos programas, se habrían reunido comisiones, que no olvidaron respectivamente los hiposulfitos, ni los apterigogéneos, ni los reyes francos... Pero, en cuanto a Cristo, parece que no pertenecía a ningún programa.

Ignoro si después entró en alguno. De todos modos, no ha entrado como lo quisiéramos: ampliamente explicado, y ampliamente sentido.

Así, pues, se explicarían, desde luego, los puntos de vista históricos. Desde el extrictamente ortodoxo, que, considerando los Evangelios, o mejor, cuatro de ellos, como de origen divino, acepta, sobre la misma autoridad, su faz histórica, y para el cual punto de vista, por consiguiente, los Evangelios son la historia real y verídica del cristianismo y de su fundador, hasta el otro punto de vista extremo, el más extremo de todos, según el cual Cristo no habría existido, y la doctrina evangélica sería simplemente una cristalización de símbolos, tomados en su mayor parte de las teologías orientales, comple-

mentadas por doctrinas y mitos griegos, alejandrinos, etc.; sin que falte, dentro de esas teorías simbolistas, la inevitable representación del sol y los planetas, por Cristo y sus apóstoles.

Entre esas dos doctrinas extremas, vendrían — y las principales serían explicadas o indicadas por el profesor — aquellas que, considerando la narración evangélica como una especie de velo a través del cual debemos descubrir, entrever o adivinar la personalidad de Cristo, procuran realizar ese trabajo. Aquí hay todos los grados posibles. Un Renán, por ejemplo (esta era la razón por la cual la "Vida de Jesús" figuraba en los libros de la lista) (1), emplea un procedimiento... que. al fin y al cabo, tal vez sea el de casi toda la historia, sin que haya más diferencia que la lealtad, en este caso, del historiador; procedimiento que, si no completamente comparable a la adivinación, lo es, en todo caso, a ese juego de los niños que consiste en hacer pasar una línea por diversos puntos dados. de manera que se forme una figura. Si debemos restaurar, dice Renan, la Minerva de Fidias, sobre insuficientes datos, el artista tiene cierta necesidad de imaginar; y no hay derecho a esperar que por ese procedimiento de restauración hipotética, nos dé la estatua como fué; sí, sólo, que no nos dé su caricatura. Así Renán ha procurado restaurar o adivinar un Cristo posible, haciendo pasar la silueta por los puntos que históricamente le parecieron menos dudosos en la narración evangélica. El profesor explicaría, por lo demás, cómo, no obstante la reacción violenta que la obra de Renán despertó en su época (2), la posición de éste es la más próxima, históricamente, a la evangélica literal.

Se explicarían otras posiciones y actitudes. Cómo Nietzsche, por ejemplo, cerca del otro extremo, sin llegar a negar la existencia personal de Cristo, supone que lo agregado es mucho

---

(1) De poner un sólo libro de Renán, debí indicar, sin duda, los Recuerdos de Infancia y Juventud. Además de su acción directa, dan sugestiones y motivos para profundizaciones filosóficas, literarias, sociales, hasta donde se quiera.

(2) Indicación de leer y comentar la hermosa parte relativa del prólogo de "Los Apóstoles".

mayor, que el velo es mucho más espeso, que estamos reducidos a una simple adivinación; pero, al ensayar ésta, lo hace con una fórmula genial: tanto, que, bien entendida, puede darnos la más hermosa definición de Cristo tal como quisiéramos imaginárnoslo: "un *libre pensador*". ¿Qué era Cristo? nos dice Nietzsche. ¿Qué puede haber sido? Simplemente, un libre pensador: rebelde a todo lo establecido, a todo lo impuesto; rebelde a los dogmas: la palabra mata; rebelde a las fórmulas, a las iglesias, a los sacerdocios... ¡Cuánto se puede hacer reflexionar y sentir sobre eso!...

Otra cuestión que podría tratar nuestro profesor, siempre con motivo de la lectura de los Evangelios, sería la relativa al grado de originalidad de la doctrina cristiana: ese punto tan discutido de la relación que ésta pueda tener con cultos, prácticas o escuelas filosóficas anteriores, y lo que pueda deberles. Explicaría las discusiones, y los distintos puntos de vista: por ejemplo, sobre las relaciones de la doctrina cristiana con las teogonías orientales; de la moral cristiana, con la de las sectas anteriores o contemporáneas; con las enseñanzas de Hillel, de Jesús de Sirach, de los Esenios, etc. Y se explicarían las principales opiniones, sin perjuicio de lo que el profesor mismo sienta. (Yo, por ejemplo, que ignoro bastante sobre este punto, he sentido — repito que dentro de una casi total ignorancia histórica — una impresión fuertemente favorable a la originalidad de Jesús, no precisamente en cuanto al esquema de su doctrina, sino en cuanto a la manera de sentirla: entre las doctrinas de algunos de sus precursores y la suya, no habrá gran diferencia ideológica; pero son como fuentes frías a un geiser: lo que hay es, sobre todo, diferencia de calor... Además, la impresión de personalidad...).

Y después vendría el punto fundamental: apreciar y sentir el valor de Cristo, y del cristianismo; y cuáles han sido sus influencias buenas y malas, negativas y positivas, favorables y desfavorables en la historia de la civilización.

El profesor procuraría, con explicaciones y lecturas, hacer conocer y sentir, por lo menos, las dos actitudes capitales y opuestas:

La que condena al cristianismo, porque desadaptó al hombre de la vida real, para adaptarlo a una vida imaginaria; porque hirió a la razón, inhibió la investigación racional y paralizó por tantos siglos a la ciencia; y porque proscribió de la tierra la alegría.

Y la actitud opuesta: la de los que ven en Jesús y en el cristianismo, o, por lo menos, en la parte del cristianismo que de él se deriva, la fuente más profunda y más fecunda de sentimiento, que ha llegado a calentar toda la historia; los que en frente y por arriba de la función de la razón, para ellos estéril, en resumen, puesto que su más alto resultado sólo puede ser, dicen, el de obtener la mejor realización de fines y adquisiciones materiales; los que frente y por arriba de todos esos resultados, evalúan con un coeficiente mayor la función suprema de esperanza y de consuelo. Y nos dirían: En el Evangelio, están, no sólo los excitantes morales que han hecho posible la civilización en su parte espiritual, sino los que la harán posible por mucho tiempo aún, ya que existen cuestiones en que la humanidad necesitará todavía muchos siglos para alcanzar la altura moral de la doctrina y del sentimiento de Jesús. Por ejemplo, la humanidad está desconcertada todavía ante el problema de la sanción moral, y no sabemos aún si es mejor actitud la de la justicia, la condenación severa del mal, o bien la actitud de indulgencia y de tolerancia; y es Cristo el que ha marcado la solución superior a todas, mostrando con su ejemplo los casos en que corresponden las dos actitudes: la indulgencia y el perdón, para el mal inconsciente, y la condenación implacable, para el mal consciente, para el delito de la hipocresía, el que más violenta y persistentemente fulminó. Tampoco ha podido la humanidad corregir esa injusticia suprema que, sea por obra de la naturaleza, o de los hombres, o de ambos, pesa sobre la mujer en todo lo que se refiere a las relaciones de los sexos; y es precisamente en el Evangelio donde están las palabras absolutamente definitivas con que se consagran para la mujer la indulgencia y el perdón...

Y bien: estas dos actitudes, formuladas y sentidas, una y

otra, con sinceridad y genialidad por pensadores de altura, a tal punto que a veces, en las almas sinceras, se mezclan y se confunden e interfieren, y nos hacen oscilar y dudar; esas dos actitudes tendrían que ser explicadas por el profesor, y se las haría sentir y comprender más ampliamente por lecturas; naturalmente, sin perjuicio de todas las actitudes intermediarias o conciliadoras.

Otro punto a tratar todavía — tán importante — sería la aplicabilidad del cristianismo al mundo moderno.

Para explicar la actitud de los que sinceramente creen que la solución de todos los problemas modernos estaría en la aplicación directa y fiel de la doctrina cristiana primitiva, absolutamente pura de toda modificación ulterior, podrían servir, por ejemplo, lecturas o comentarios de Tolstoy.

Otros, procuran mostrar cómo la aplicación de esta doctrina, sería absolutamente imposible en el mundo real. Y se mostraría el alcance, y las distintas tendencias posibles, de este punto de vista. Cómo, aun los más respetuosos de la doctrina originaria, de su valor como ideal y estimulante de amor y caridad, necesitan sinceramente sustituirle otro ideal moral, no sólo más adaptable a la realidad, sino en sí mismo más completo y comprensivo, conciliando las tendencias e ideales que Jesús exaltó, con las que sacrificó, que fueron tántas... En cierto sentido, era Cristo un especialista de la caridad; pero, para serlo en aquel grado, fuéle preciso sacrificar todo lo demás: la felicidad terrena; todos los sentimientos especiales: la familia, el amor...; y la ciencia, y la crítica: toda la razón; y la tolerancia; y la patria; y la justicia; y el trabajo...

Muchas veces he pensado yo en un artículo que se titularía "Nuestra mediocridad", y que procuraría describir las angustias, los dolores, las dificultades del hombre moderno que sea absolutamente sincero, para conciliar en su moral y en su conducta todas esas tendencias; para conciliar la caridad, el amor, la familia, la ciencia, la patria, la verdad, la tolerancia, en una lucha continua y obscura... Estos Cristos modernos tienen por premio la angustia, y el remordimiento, reservado a las mejores almas; y no lucen: Cristos obscuros, sin evangelio posible...

Creo que nunca me sentiré capaz de describir esas almas; pero son las mejores. Y, para su tragedia superior, cada vez serán menos suficientes las fórmulas morales, unilaterales, exclusivas...

Por eso, el mejor modo de preparar las almas para que encaren todos estos problemas, me parece hacer comprender, en el caso especial del cristianismo, la diferencia entre el valor del Cristianismo (el de Cristo) como excitante histórico y moral, y su valor como fórmula. Desde el primer punto de vista, los hombres, y los actos, tienen en cierto modo que ser unilaterales, si han de producir su efecto máximo: es tal vez, aunque lamentable, una necesidad: aunque hubiera podido existir algún hombre que hubiera sentido (tal vez *que haya sentido!)*, en el grado en que sintió Jesús la caridad, todos los sentimientos superiores: además de la caridad, la justicia, los afectos de familia, los sentimientos de racionalidad y crítica, la tolerancia... tendría tántas probabilidades de no lucir, de no ser histórico! De modo que, de hecho, son los unilaterales los que ejercen la acción excitante. Pero, para que se utilice bien, es necesario entonces recibir la radiación, no de uno solo, sino de muchos de esos calentadores e iluminadores de almas, para que el efecto *resulte* de su acción conjunta, con sus complementaciones y con sus interferencias... Así, los grandes excitadores unilaterales, los grandes especialistas históricos: de la caridad, de la justicia, del amor, de la verdad, de la ciencia, de la patria (dentro de...), *contribuyen,* por la combinación y reducción mutua de sus excitaciones, a la idealización; y les debemos el mayor agradecimiento; sobre todo a los que unilateralizaron sobre los sentimientos más altos y fecundos. Así a éste. Pero otra cosa son la posibilidad y la bondad de reducir a fórmula su prédica o su acción, y de encuadrar la moral y la acción en ese concepto unilateral y estrecho.

Y es así como, en cuanto al caso especial del Cristianismo, los espíritus modernos pueden resolver en parte sus contradicciones y encontradas tendencias, haciendo la distinción entre la acción excitadora y elevadora de la prédica y vida de Jesús, para la cual puedan libertar su respeto y admiración (sin per-

juicio de todas las reservas sobre el carácter incompleto y unilateral de esa acción, aún en ese sentido), y el cristianismo como fórmula, que es, casi seguramente, la más unilateral de las que hayan existido; la que más cosas deja afuera (sentimientos, tendencias, aspiraciones), y, por consiguiente, absolutamente insuficiente; y cada vez más... Mostrar esta distinción a la juventud, puede orientarla muy bien.

Y estudiaría también nuestro profesor las relaciones de Cristo con las doctrinas que salieron de él; la desviación de las tendencias, y su regresión, tan característica, que las que hoy invocan expresamente su nombre son las que él más severa y exaltadamente combatiera: el sacerdocio y la Iglesia, el culto material, la exaltación de los bienes terrenos; y, en la psicología, el espíritu de dominación, de desigualdad, de crueldad, así como — fenómeno tan general de las religiones — la adaptación a la psicología de la guerra. (1)

El profesor tendría que hablar de otras religiones; y especialmente del paganismo. En mi lista de libros, para excitar sentimientos e ideas al respecto, figuraba, en lugar de los Pensamientos de Marco Aurelio, el libro de Saint Víctor "Hombres y Dioses", que contiene un buen resumen crítico. Creo que es la única vez que me aparté de mi criterio de preconizar siempre las lecturas directas; y fué debido, no sólo a la idea de que lo que habría que mostrar sería el paganismo alegre y sereno, y no un paganismo austero y estoico, enervado, en su noble tristeza, por el presentimiento de su fin, sino por otra razón aún más importante: y es que, a pesar de mi creencia enérgica y entusiasta de que la juventud puede y debe leer todo, vacilé *en ese caso*, porque la impresión que

(1) Lo que constituye la experiencia más decisiva contra las religiones positivas. Si, de tan alta espiritualidad, pudo salir esto, la tendencia religiosa dogmática y eclesiástica queda juzgada sin apelación ni esperanza posible. Es lo que más fundamentalmente dejó de ver William James cuando, en un extraño estado de espíritu, procuró, en su "Experiencia Religiosa", justificar las religiones con el criterio pragmático. Ver mi estudio al respecto: "En los márgenes de la Experiencia Religiosa".

Es importantísimo hablar de esto a la juventud.

pueden producir los Pensamientos, no es sólo de impotencia de la virtud para obrar y triunfar, sino otra, mucho más grave: de impotencia de la virtud *para fundarse racionalmente*...

Sin embargo, me arrepiento hoy: esa lectura directa no debe y no puede faltar en sí misma, sin perjuicio de que otras mostraran al paganismo como habría sido en su juventud. Con ese motivo, se explicarían ciertas actitudes, que algunos pensadores o literatos modernos han hecho de interés vital para nosotros; especialmente la gran tendencia a la rehabilitación del paganismo, tal como la ha exacerbado, sobre todo, Nietzsche. El profesor haría comprender y sentir esta tendencia: ''restauración del paganismo'', querría decir, para muchos hoy, la restauración de la alegría, de la razón, de la ciencia, del arte, del amor. La exaltación religiosa, la ''demencia'' hebraica, habría poblado el mundo de fantasmas, de terror y de tristeza, que el espíritu pagano, al resucitar, exorcisaría... Y, frente a esta tendencia, presentaría también el profesor, haciéndola sentir igualmente con lecturas, la tendencia opuesta. Podría, tal vez, desarrollarse un pasaje en que William James procura probar que las pretendidas alegría y serenidad antiguas, son una fantasía moderna; y que aquella religión estrecha, cerrada, sin más horizontes que una vida ulterior de sombras frías, ni podía producir, ni produjo realmente, la alegría y la serenidad.

Se harían leer también algunos trozos de otros ''libros sagrados''; de las grandes teogonías Asiáticas, comparando su espíritu con el de las religiones para nosotros más conocidas y próximas. Y el profesor podría utilizar la oportunidad, para estudiar las proyecciones actuales, en el mundo occidental, de esas antiguas religiones; por ejemplo: para informar, aunque fuera brevemente, a los estudiantes, de lo que son y pueden significar entre nosotros las tendencias teosóficas, palingenésicas, ''ocultistas'', ''esotéricas'', etc., etc. (hasta porque en el libro de la señora Blawatsky hay un capítulo sobre la Duración que parece un resumen anticipado de Bergson... aunque puede haber algo cronológico en las ediciones...). En fin: los jóvenes, no deberían permanecer absolutamente cerrados,

e ignorantes de la *existencia* de estas tendencias: Se sabría que todo eso existe; lo que cree representar, y lo que pretende...

Finalmente, desde el punto de vista más general, debería estudiar el profesor, y hacer sentir con lecturas, las diversas actitudes de los espíritus hacia *la religión;* prescindiendo ya de las religiones especiales, y tomando la religión como un fenómeno general.

En un extremo, la tendencia a encerrarse en un dogma determinado, u ortodoxia literal. Después, grados de ortodoxias temperadas por una mayor o menor dosis de libre examen; examen de los "modernismos" católicos, y de los Protestantismos. Hasta llegar a esos puntos de vista, ya no dogmáticos, pero inspirados en un profundo respeto por el hecho general *religión.* Con ese motivo se explicarían los puntos de vista especiales de algunos pensadores modernos, de un Boutroux, de un Eucken, de un Hoffdings. Se explicaría, como un caso especial, el pragmatismo en su relación con la religión (aquí vendrían lecturas del libro de James). Se explicaría una actitud como la de Stuart Mill, que, encerrado entre la contradicción de concebir un Dios todopoderoso y atribuirle entonces todo el mal y todo el dolor, o de negar a Dios por no atribuirle el dolor y el mal, procura eludir ese dilema admitiendo un Dios cuya potencia es limitada, que no puede suprimir del todo el mal y el dolor, y del cual la humanidad podría llegar a ser en este punto una colaboradora. Su libro "Estudio sobre las religiones", por su sinceridad y por la manera como en él están conciliados el sentimiento y la razón, constituiría siempre una excelente lectura para estudiantes, fuera cual fuera el valor de la doctrina.

Explicaría también nuestro profesor esa actitud especial de pensadores que, sin ser ellos mismos religiosos, o sin serlo del todo, consideran a la religión como una necesidad imprescindible y eterna *de las masas.* Y explicaría cómo, de esta actitud, caben dos formas: una, inferior: la religión como "un freno"; y otra, de significación moral sin duda muy distinta, que

exalta la religión por su función suprema de esperanza y de consuelo.

Y estudiaría también las actitudes negativas: La indiferencia religiosa, tan grande en algunas personas, que haya podido intentar explicársela por la falta de un "órgano" (según James, impermeabilidad de la personalidad consciente para con la inconsciente, órgano de la religiosidad). Las actitudes de odio, o de sátira (aun cuando tán a menudo esta última, por ejemplo, no ha sido tal vez más que una forma del espíritu religioso, por cuanto lo que un Víctor Hugo o un Guerra Junqueiro, por ejemplo, han combatido, no ha sido la religión misma, sino su revestimiento dogmático). Hasta alguna idea podríase dar de ciertas actitudes contemporáneas, de reacción religiosa a base de snobismos, perversiones u originalidad literaria, etc., etc.; y poco simpáticos espíritus que tuvieron que ver con eso...

También (entre las actitudes negativas), dar idea de una, que es a menudo presentada en un plano inferiorísimo, y es la explicación total de los fenómenos religiosos por causas patológicas: el histerismo, la locura, como causas únicas del sentimiento religioso y del mantenimiento y exaltación de las religiones.

Explicar, igualmente, el modo de sentir o de pensar que considera a las religiones como atávicas, como fenómenos residuales del pasado. Para esta tendencia, en épocas de ignorancia, en un primer período teológico, el hombre habría procurado explicar por ficciones las realidades que no comprendía; y después, no sólo el trabajo de la razón no habría bastado para purificar de esos mitos el pensamiento humano, sino que la misma razón, poniéndose al servicio de la ignorancia primitiva, habría complementado o complicado el fenómeno religioso.

Y, entonces, el profesor estaría ya sobre la cuestión fundamental: ¿qué son esas tendencias que permanecen siempre en el fondo de nuestro espíritu, más profundas que el pensamiento, más profundas que las teorías, y que todo lo creado por la razón, y que han continuado vibrando por toda la historia hu-

mana como un pedal armónico permanente, mientras la razón hacía sus variaciones?

Y entonces vienen las dos grandes explicaciones: Para unos, la anterior: sobrevivencias, ecos, resonancia de nuestra ignorancia ancestral. Y, para otros, una facultad de conocimiento más profundo que la razón; la intuición instintiva; la comunicación directa, aunque oscura, con la realidad. Esa "lámpara" de la intuición y del instinto, de que habla Bergson, la cual, aparentemente apagada en el hombre — ser de razón —, se reanima, sin embargo, cuando se trata de los grandes problemas de la vida y de la muerte.

Como no sería posible leer ni hacer leer todo, habría, por lo menos, un mínimum indispensable en las lecturas de los jóvenes; y sería el de hacerlos leer, por lo menos, dos obras de tendencias contrarias; tomar, de la tendencia irreligiosa y de la tendencia religiosa, dos opuestas, entre las más nobles y sinceras: por ejemplo: "La Irreligión del Porvenir", de Guyau, y "La Experiencia Religiosa", de William James.

El profesor no desdeñaría, tampoco, la contribución literaria, y no tendría por qué temer invadir el campo especial de esa asignatura, utilizando la literatura, y especialmente la poesía, para hacer sentir los diversos estados de espíritu que se relacionan con la religión. Por ejemplo, si debiera hacer sentir ese estado de espíritu hostil a las religiones dogmáticas, pero respetuoso de la religiosidad misma, varias de las mismas poesías de Hugo y de Guerra Junqueiro podrían servir (por ejemplo: la poesía: "A os simples", de este último).

El estado sincero y angustioso, la lucha de la razón y del sentimiento, podrían sentirse mejor que con lecturas razonadas, con poesías como "L'espoir en Dieu", de Musset, etc., etc.

Y, al fin, el profesor concluiría como él sintiera y pudiera, si era capaz de concluir. Yo, por ejemplo, en un caso semejante, después de exaltar, como hecho real y a tener en cuenta, la función de esperanza y de consuelo de las religiones, procuraría, sin embargo, hacer sentir una actitud cuya fórmula suprema sería "sinceridad". El espíritu es como una llama que tiene un doble aspecto de luz y de calor, de razón y de senti-

miento. (Y esta comparación, dicho sea de paso, podría prestarse a desenvolvimientos. Desde cierto punto de vista, esas dos funciones pueden considerarse opuestas, así como en una llama la función de calor suele ser concomitante con la disminución del poder luminoso, y puede, en cambio, obtenerse un poder luminoso intensísimo con una llama casi fría. Desde otro punto de vista, en cambio, la luz y el calor son aspectos o funciones de la llama, y, por consiguiente, complementarios e inseparables...). Y bien: Con respecto a la luz, es triste y equivocada actitud la de esa doctrina que, usando, en el menos bueno de sus sentidos, el nombre de *racionalismo,* procura exaltar como omnipotente, todopoderosa y única, a la razón. Pero también podría llamarse "racionalismo" en un sentido más hondo, más noble y mejor, a otra actitud: la luz de la razón, no será el sol, que hay que adorar con inconsciente adoración primitiva; no: es débil, temblorosa, de alcance limitado; rodeada de penumbra, y, más allá, de una obscuridad completa, en cuyo seno muy poco podemos avanzar, ni vislumbrar; pero ese es precisamente un motivo más para no dejarla apagar del todo, para cuidarla con más cariño y con más amor. Y, en cuanto al sentimiento, al sentimiento en general, y, más especialmente, al sentimiento de lo trascendente — en su *posibilidad* —, a ese sentimiento, que no hay inconveniente en llamar *religiosidad* o *sentimiento religioso* en el sentido más amplio de todos, hay que mantenerlo en una atmósfera siempre libre y viva, para que se alimente y subsista, y caliente y trabaje. El aire libre, aunque parezca apagarla, es lo que alimenta esa llama. En cuanto a los dogmas, no son más que cenizas de ella, que tienden a ahogarla; limpiar la llama de esa ceniza, es precisamente, en alto sentido, función religiosa.

Cuando el profesor pudiera arrancarse de esos temas, pasaría a hablar de la ciencia. (Tratando, como transición, de las relaciones de la religión con la ciencia; explicando y haciendo sentir las diversas actitudes, de oposición o de conciliación).

Con respecto a la ciencia misma, ponía yo en la lista a que nos estamos refiriendo, dos tipos de libros: Una obra de resumen del estado actual de las ciencias, para lo cual elegí, en aquella época, la de Piccard: "La science moderne..."; y una biografía de hombre de ciencia, con historia de determinados descubrimientos científicos, para lo cual elegí la "Vida de Pasteur", por Valery Radot.

El comentario de un libro del tipo del primero (de cualquiera bueno y moderno, pues los libros de esta índole se sustituyen pronto), tendría por objeto extender, amplificar, y sobre todo, elevar las nociones científicas, principalmente en la parte de teorías y tendencias generales. Ocurre a veces que los textos de materias especiales, no están bien al día. También, que se teme, en las clases especiales, entrar a tratar toda esa parte dudosa de las ciencias que en un momento dado se encuentra en fermentación, en la cual, quizá no hay ninguna verdad definitiva, pero germinan los descubrimientos y verdades futuras. Y los profesores de las materias especiales, no pueden tratar estas cuestiones, o sólo pueden tratarlas de una manera limitada. Ocurre, también, que muchos puntos, por no pertenecer en rigor a una materia especial, por no poder circunscribirse a una provincia determinada del conocimiento, quedan fuera del programa; o bien quedan mutilados; o tal vez los estudiantes se acostumbren a verlos únicamente por un solo lado. Todas esas cuestiones pueden tratarse de una manera más libre y fecunda en una clase como la que proyectamos.

Además, ocurre todavía que, cuando estudian ciertas asignaturas, y en virtud del orden establecido en los planes, los alumnos son todavía demasiado jóvenes para que la enseñanza de la parte teórica de aquéllas pueda dárseles con cierta elevación: en un plan como el actual, por ejemplo, en que las Matemáticas sólo figuran en los primeros años de la enseñanza secundaria, muy difícil sería que un profesor de la materia, aunque tuviera intención y capacidad de hacerlo, pudiera dar a los alumnos una idea de ciertas teorías y doctrinas, que se conseguiría fácilmente sugerir en nuestra cátedra de lecturas.

Otra razón más: la parte teórica de ciertas ciencias, admite un desenvolvimiento tan grande que, dada con detalles en las clases especiales, podría rebasar, o perjudicar otras partes indispensables; por ejemplo, las grandes teorías de la biología moderna; o los fenómenos y teorías de la radioactividad, etc.

Recordarán ustedes que, al hablar de las especialidades, decíamos que la solución ideal (esto es: aquí, la que menos graves inconvenientes ofrece), es la de procurar que un especialista conserve, por lo menos, vistas generales sobre lo que no corresponde a su especialidad. Representábamos esta parte no especial, primero por un núcleo, que corresponde a la enseñanza secundaria; pero, además por radiaciones en el sentido de todos los otros sectores: vistas, — en este caso, aunque sean vagas; no importa — sobre los demás conocimientos. Suele presentarse resistencia contra un punto de vista semejante; muchas veces, los especialistas de buena fe, y hasta por un exceso de conciencia, se resisten a entrar en las cosas que nunca podrán saber bien. Un médico, un ingeniero, pueden, precisamente por exceso de conciencia, experimentar resistencias para hacer lecturas sobre otras ciencias. "De todos modos, se dice, no podríamos saber bien; y vale más no saber, que saber mal". Pero tal actitud de espíritu, me parece equivocada. Lo que sí debe exigirse, es otra cosa: no confundir nunca el saber mal con el saber bien, ni en los demás, ni sobre todo en uno mismo. Eso, sí: pero la verdadera actitud del especialista, debe ser la de procurar saber bien, lo mejor posible, sus cosas; pero no *cerrarse* a las demás; al contrario: procurar entreverlas, aunque sólo sea al efecto de saber que existen, y de tener una noción, aun semi - intuitiva, del estado y dirección de las corrientes principales de investigaciones

En nuestra clase, pues, se estimularía ese estado de espíritu, y la formación de ese tipo de especialización con radiaciones.

Ahora, además de estas sugestiones y comentarios sobre las ciencias en general, serían utilísimas, y ejercerían un efecto fermental de primer orden, lecturas especiales sobre determinados descubrimientos, que son, sobre todo, sugestivos, cuando

presentados, no abstractos o esquemáticamente, sino tales como fueron vividos; unidos a la personalidad de los investigadores, y con la historia de los tanteos, de las dudas y hasta de la psicología y relaciones humanas que constituyeron el medio en que fermentaron. Y, como tipo de esta segunda clase de lecturas, había elegido, pues, la "Vida de Pasteur", por Valéry Radot; libro que suelo recomendar a los estudiantes.

No terminaría si me pusiera sólo a indicar la clase de desenvolvimientos que el profesor podría esbozar con motivo de estas lecturas, y las variadas sugestiones que con esta oportunidad podrían ejercerse sobre las mentes juveniles. La historia de los descubrimientos de Pasteur, haría sentir vivamente, por ejemplo, la artificialidad de las divisiones científicas, y la estrechez del punto de vista del especialista cerrado. Hechos, por ejemplo, como la resistencia de los zoólogos contra los descubrimientos de Pasteur a propósito de las enfermedades de los gusanos de seda, de los médicos contra los descubrimientos sobre los microbios (tan grande, que, en cierto momento, en la Academia de París, Pasteur, ausente, sólo era defendido, contra los médicos, por un Veterinario: Bouley). Sugestiones y ejemplos sobre la resistencia de los prácticos y de los rutinarios, contra los puntos de vista nuevos. Sugestiones interesantísimas sobre el deber de los Gobiernos, de los profesionales, de las instituciones de enseñanza, y de los mismos estudiantes, en lo relativo al desarrollo de las ciencias en los distintos medios. Y, a este propósito, y teniendo en cuenta la especialidad de lo nuestro, utilizaría el profesor todas las oportunidades para sugerir, ya, a los mismos estudiantes, no sólo planes y programas sobre su acción futura, sino consejos de estudio, trabajo e investigación, tendientes a facilitar el advenimiento de las ciencias en nuestros países, y a cuyo respecto puede ejercerse ya sobre los jóvenes alumnos más acción de lo que se creería a primera vista. Así, por ejemplo, la indicación, hecha ya desde el principio al estudiante, en el sentido de dedicar una hora, aunque fuera una media hora diaria, pero constante, a la profundización de una sola cosa, por la cual no se tenga un interés puramente positivo: de un punto, por ejem-

plo, sobre el cual no se tenga que dar examen; o que no haya necesidad de saber con esa profundidad para dar examen; y dirigir ese hábito como la preparación del que más necesitarían nuestros profesionales superiores. Esa hora diaria, que cualquiera de ellos tiene, que a nadie puede faltar, dedicada a estudiar una cuestión, por pequeña que sea, pero que no se relacione con lo que tiene utilidad inmediata. Y la conservación de ese hábito en los profesionales, o en los hombres de pensamiento, podría — eso solo — después, ya hacer tánto!... (1)

No sería, naturalmente, éste, el único libro de esa índole de que se podrían hacer algunas lecturas. Indico, por ejemplo, un hermosísimo discurso de Ramón y Cajal (después se convirtió en libro), cuya lectura tendría gran interés para la juventud. Por ejemplo: el autor se interesa en demostrar allí, empezando por el caso propio, que la mayor parte de los descubridores, en ciencias, no han sido hombres de gran inteligencia; y, exagerando tal vez algo, pero sobre una base parcial verdadera, sostiene que lo fundamental es la atención, la polarización, el enfocamiento de los espíritus, constante y laboriosamente, sobre una sola cosa; y cómo así, aún sin el talento excepcional, son propiciadas las contribuciones y descubrimientos científicos...

Todas estas, y muchas de las anteriores, son verdades elementales; pero que se hacen intensas y fecundas con los ejemplos reales y vividos.

También tendría el profesor que arrancarse de esos temas, y pasar a los comentarios de lecturas especiales.

(1) Ver "Moral para Intelectuales", libro formado, precisamente, de versiones taquigráficas de lecciones en que se hizo todo esto. Fué un año, feliz y gratísimo para mí, en que se me encargó interinamente la clase de Moral y Metafísica en el sexto año de nuestra antigua enseñanza secundario - preparatoria. Todo esto que aconsejo, se ha hecho; las razones que tengo para defender con tanto calor mi concepto elevador y "fermental" de la enseñanza secundario - preparatoria, no son teóricas: Todo eso, lo he hecho. Y he visto bien, y sentido, sus resultados. Y ninguno con tanta evidencia, como el de aquella clase, en que orienté vocaciones científicas y entusiasmos que persistieron.

En mi lista figuraban, para empezar por ellas, varias obras que han dado lugar a objeciones o preguntas que revelaban por lo menos dudas o desconciertos. Así, por ejemplo, se me ha pedido cuentas por incluir, entre las lecturas destinadas a là juventud, libros "excépticos". En mi lista figuraban, en efecto, los "Ensayos de Montaigne", y "El Jardín de Epicuro" (y críticas literarias) de Anatole France.

El punto es interesante.

En primer lugar, aún suponiendo que la palabra *excéptico* y la palabra *excepticismo* no tuvieran tantos sentidos como tienen, y aún admitiendo sin restricciones que todo excepticismo fuera malo; aún de semejante simplicista y falsa suposición, no se deduce tan sencillamente que las lecturas de obras o autores excépticos deban ser evitadas. Hay, en este punto de la pedagogía, un sofisma simplicista, en verdad bastante común.

Y es el de *creer que el efecto de la lectura de los libros, consiste principalmente, y aún se reduce, a producir una acción* EN EL MISMO SENTIDO DE LAS IDEAS DE ESOS LIBROS.

Creer, por ejemplo, que leer libros católicos, hace católicos; que leer libros materialistas, hace materialistas; que tal libro escrito con intención de moralizar, siempre moraliza; que tal libro excéptico, hace dudar... ; en lo cual hay un simplicismo un poco primitivo y casi infantil; algo así como cuando se aconsejaba dar de comer a los jóvenes carne de león para hacerlos valientes, y evitar que comieran carne de gamo o de liebre, para que no se hicieran cobardes (educación de Aquiles).

El efecto de la lectura es infinitamente más complejo. Fuera de los casos, sin duda muy frecuentes y naturales, de que una lectura produzca acción en el sentido de las mismas ideas del libro, y de los casos, casi tan simples como los anteriores, y que también existen, de la "inversión de los efectos" (1), esto es: de que un libro produzca, por reacción negativa, un efecto contrario (tal ocurre, por ejemplo, a veces, con los libros demasiados deliberadamente moralizadores) ; sin contar esos dos

(1) Expresión de Cajal.

casos, que son los más simples de todos, el efecto espiritual de la lectura es en general mucho más complejo: consiste en acciones y reacciones, ondas intelectuales y afectivas, que se entrecruzan, luchan y se combinan con otras, etc., siendo todo ello a tal punto complejo, que no puede preveerse por reglas ni por esquemas el efecto de todas esas interferencias. Por lo demás, los espíritus están muy lejos de recibir pasivamente las lecturas, sobre todo a medida que se educan. Prever el efecto de una determinada, es problema generalmente imposible de resolver. La única regla de conducta es, pues, desde cierta edad, *abrir todo:* dejar que lleguen hasta los espíritus, todas las tendencias. Preocuparse, simplemente, de que ellas vengan presentadas noble y comprensivamente.

Y aún aquí, quizá alguna restricción pudiera hacerse: la relación con estados de espíritus inferiores, para los espíritus bien preparados; hasta eso, en algún caso, es provechoso.

Hay que confiar en el efecto fermental. Generalmente es bueno, o el menos malo.

Pero, por lo demás, y esto es capital: aunque no fuera así, no hay más defensa contra las malas lecturas, que la mucha y buena lectura; ya que en el estado actual de nuestra cultura, no puede recurrirse a la otra defensa, bien triste por cierto, que es la ninguna lectura. Como todo se lee, como todo circula, todas las tendencias obran sobre nosotros: por los libros y por la prensa; por las conversaciones y por la acción. De modo que es necesario hacerlas conocer; y, para hacerlas conocer de la juventud, presentárselas, como decíamos, en su forma más noble y comprensiva: no sólo, así, como preparación: hasta como antídoto.

Esa es la razón general; y, después, hay una razón especial para nuestro caso.

Y es que la palabra *excepticismo* tiene tantos sentidos, y tan diferentes, que, dentro de los significados, más o menos despectivos, que le da el concepto vulgar, vienen a entrar muchas tendencias, desde algunas verdaderamente inferiores, hasta otras que figuran entre las más respetables del espíritu humano.

Llámase "excepticismo", a veces, a una tendencia, ideológica o afectiva, al indiferentismo, a la falta de interés por las cuestiones nobles. Pero también dentro del término "excépticos", han venido a ser incluídas algunas apariciones intelectuales que figuran entre las más nobles y altas de la humanidad; a saber: aquellos hombres en quienes la sinceridad, el respecto a la verdad, ha sido tan grande, tan extremo, que han temido la afirmación, exagerando tal vez el escrúpulo en cuanto al contralor de sus bases racionales; pero, aquí, no por falta, sino por exceso de respeto y amor al conocimiento, — y de conciencia intelectual. Y, además, es común encontrar, en esa clase de espíritus, no solamente, en lo racional, posiciones elevadas, amplias, sinceras, abiertas, sino, en lo afectivo, en el orden del sentimiento, toques de piedad y de tolerancia que suelen faltar lamentablemente a los grandes dogmáticos.

No olvidemos que el dogmatismo, que las convicciones ciertas, por grande que sea su valor, su rendimiento, diríamos, como causa de acción, corren siempre grandes peligros de afectarse de intolerancia y tender fácilmente a la imposición, y a veces a la persecución; y que, por consiguiente, ciertas formas de la duda, y el hábito de la crítica, contribuyen, no sólo a depurar la creencia y a prevenir errores o exageraciones, sino además a penetrar los espíritus de indulgencia, de tolerancia y de piedad.

Por eso, las lecturas, por ejemplo, de Montaigne, bien leído, no sólo no pueden ser perjudiciales, sino que su acción práctica ha sido de hecho elevadora y mejoradora: "San Miguel de Montaigne", le llamaba Emerson...

No diría ya lo mismo tan sin restricciones de las obras de Anatole France, para las cuales haría más o menos reservas. Ni con demasiada seguridad intentaría fundar afirmaciones o suposiciones sobre el verdadero fondo de su espíritu, por cuanto, después de sus últimas obras, no sé si he dejado de comprenderlo bien, o si no lo había comprendido antes, o si debo suponer otra cosa. Mi concepto era, antes, el de que, bajo las capas de excepticismo y de creencia, de optimismo y de pesimismo, de esperanza y de amargura, el verdadero fondo

era bueno. Ignoro hoy si lo que se entrevé a través de sus últimas producciones, es todavía otro fondo, más incierto, movedizo y delesnable. Pero, de todos modos: eligiendo entre sus obras, se encuentran algunas bastante indicadas para ejercer sobre la juventud una acción superiorizadora.

Me falta tiempo hasta para indicar todo lo que podría hacer nuestro profesor trabajando con entusiasmo y sinceridad, y para empezar a tratar siquiera de este gran tema de las relaciones de la juventud, y en general, de las relaciones de la educación y de la moral, con la duda y con la ignorancia.

También creo conveniente explicar por qué incluía en mi lista a cierta clase de autores que podríamos llamar los removedores de ideas, en los cuales la acción de fermento predomina sobre la enseñanza directa. El más grande y simpático de esos escritores, fué Diderot. Es difícil encontrar una idea contemporánea de que Diderot no haya sido el precursor. Y no sólo es moderno en ese sentido, por la adivinación con que se adelantó a su época en las ciencias y en las artes, sino por la permanente juventud de ciertas partes de su obra. Es punto curioso, y no creo que nuestro profesor perdiera la oportunidad de hacer una digresión al respecto, ese extraño fenómeno, por el cual, autores que en su época tienen la misma celebridad, y al parecer la misma vitalidad, tienen después una suerte tan distinta: tal de ellos envejece, pasa de moda, de costumbre, de actualidad; y tal otro queda siempre viviente y joven. De Diderot, quedan pasajes, que nos hacen la impresión de ser escritos entre o para nosotros.

Al mismo tiempo, sería difícil, también, que el germen de alguna idea falsa, y hasta de alguna tendencia inmoral o desmoralizadora, no pudiera ser encontrado en Diderot; porque, en su obra, todo aparece, se mezcla, e interfiere, en adivinaciones, y en contradicciones.

Lo que no pude hacer en aquella época — ni puedo hacerlo ahora — es elegir un libro entre los que escribió! Es sabido que consagró lo mejor de su vida, a aquella obra pasajera y de momento, aunque de gran fecundidad en su época: esa Enci-

clopedia, que ni siquiera tuvo el placer de ver impresa fielmente, pues, por una fatalidad suprema, vino a averiguar al fin de su vida que, entre impresores y editores, habían desfigurado y mutilado su obra. Diderot murió con la conciencia de no haber "dado su medida"; y, efectivamente, no se encuentra entre sus obras una perfecta, ni siquiera bien representativa. En nuestro curso, de este escritor, lo indicado sería hacer lecturas fragmentarias.

Pero hay otro, de estos removedores de ideas, a cuyo respecto debo, ya que he incluído algunas de sus obras entre las destinadas a lecturas de la juventud, más amplias explicaciones. Hablo de Nietzsche, del cual incluí en la lista "algunas de las obras compuestas de pensamiento o aforismos, como "La Gaya Ciencia" y "El Viajero y su sombra".

¿Cómo — se podría preguntar — ese sistematizador del egoísmo, de la crueldad, del aristocratismo; ese enemigo de la moral y de los moralistas, podría ser elegido para lecturas hechas a los jóvenes?

Aquí, sí, desearía disponer de tiempo para extenderme.

Émile Faguet ha escrito un libro, en el cual, según él mismo explica, ha procurado hacer con la doctrina de Nietzsche, lo que el mismo Nietzsche no pudo; esto es: sistematizarla; presentar, correlacionadas y en forma de sistema, las principales ideas y tendencias de su filosofía.

Yo, al poner a la juventud en relaciones con Nietzsche, procuraría hacer, y enseñarle a hacer, lo contrario; esto es: a leerlo, a comprenderlo, y a sentirlo, prescindiendo hasta donde fuera posible de sus ideas sistematizadas o sistematizables, y evitando el resumirlo y el reducir su psiqueo a sistema. Lo mejor de Nietzsche, no es resumible.

Naturalmente, ningún escritor puede en realidad ser resumido; pero, dentro de esa imposibilidad de resumir, hay grados. Los pensadores que son sistemáticos por espíritu y tendencia, pueden resumirse con relativa facilidad. Un Spencer, que expone sus doctrinas, e intenta comprobarlas con múltiples casos, ya podría ser reducido considerablemente con la supresión de muchos de estos; y, más, con la abreviación, muy

posible, de la doctrina misma. Hay, en cambio, otros escritores, que no pueden ser resumidos: unos, por la índole de su talento; otros, porque lo que escriben está demasiado impregnado de sentimiento; otros, sobre todo: los que tienen la genialidad intuitiva, no reductible a raciocinios, a esquemas ni a sistemas. Pero, en Nietzsche, hay algo más:

Las consideradas como ideas generales de Nietzsche, no son más que dos o tres ideas, que en él no tuvieron (aunque su ilusión fuera la contraria) mayor originalidad. Fundamentalmente, dos: la idea del superhombre, mal separada de la del dominio necesario de cierta clase superior, sobre las masas (1), y la idea de los ciclos; ambas poco originales, y hasta de tendencia contradictoria entre sí. Además de esa contradicción (entre la expectativa de superhombre, que es expectativa de innovación y progreso, y la de la repetición de los ciclos, que, séale o no contradictoria ideológicamente, responde sin duda a un estado de espíritu opuesto), además de esa contradicción, que ha sido señalada, hay, en Nietzsche, si se lo juzga como sistematizador, otras que no lo han sido, y que son más gruesas: por ejemplo, esta, capital,: su obra es, bajo una faz, la glorificación de los superiores contra y a expensas de los inferiores; el criterio con que se juzgan esa superioridad e inferioridad, es la potencia, la fuerza, el dominio... Y, entre tanto, su obra es, también toda ella, en otra faz, una deploración continua de la derrota de los superiores por los inferiores; esto es: de la derrota de los fuertes, por los débiles... que, sin embargo, han sabido y podido quedar dominando, e imponen su moral y sus valores, durante diez y nueve siglos de historia...

La riqueza, *sin igual,* de la obra de Nietzsche, es otra: está en ideas, en sentimientos, en las sugestiones, y en su psiqueo inclasificable, que constituyen la más valiosa parte, y que hay que buscar sobre todo en los libros compuestos de pensamientos o fragmentos sueltos, no subordinados a ninguna idea

(1) Si las hubiera separado bien, la primera hubiera sido al mismo tiempo más original y más fecunda.

directriz ni a composición (aunque se encuentra también abundantemente en las obras que quisieron ser sistemáticas).

Ya que nos es forzoso resumir a Nietzsche, ya que hemos de concebirlo simplificado, hagámosle la justicia de reducirlo a lo que más vale en él, y no a lo que vale menos. Por más que en extensión, y por la repetición frecuente, podría parecer que lo importante de Nietzsche sean sus ideas sistemáticas sobre la dureza, sobre el dominio de unas clases por otras, sobre los ciclos históricos, etc., etc.; en realidad, todo eso, tanto desde el punto de vista de su originalidad como de su valor, es lo más insignificante de su obra.

Ya que hemos de resumirlo, pues, imaginémoslo de otra manera; representémonos a Nietzsche, como un productor de fermento intelectual. Lo cual sería justo, también, en otro sentido: y es que, las ideas sistemáticas de Nietzsche, por más que lo hayan dominado — "hipnotizado", — lejos de corresponder a Nietzsche hombre, eran su antítesis. Una exacerbación de orgullo o de estoicismo, — austera exacerbación del dolor enfermizo que se defiende de la piedad, — hizo cristalizar el pensamiento de Nietzsche en durezas, que son en él como quistes: productos patológicos, de un alma enternecida de amor y bondad. Y, por consiguiente, aunque desde cierto punto de vista, podría decirse que ha habido cierto justo castigo en la popularización de lo que en Nietzsche fué inferior y *secundario*, pero que él creyó principal, y como tal presentó, seamos nosotros justos de un modo más profundo.

Por lo demás, para no darse cuenta de que lo principal y valioso en Nietzsche no son sus sistematizaciones, hay que no conocerlo (háyaselo o no leído. Ni lo he leído yo todo; pero más que sus admiradores corrientes...). Su valor fermental, es riquísimo; y de índole casi única. Era Nietzsche un espíritu intuitivo e instintivo, casi impulsado a producir y a pensar por una especie de necesidad mental inconsciente. Y su pensamiento se parece un poco al del sueño; es una especie de semi-delirio. Acabó, por lo demás, en el delirio completo. Y no creo, entre paréntesis, que pueda fijarse, como se pretende hacer generalmente, una época precisa en que el genio de Nietzsche haya empezado a ser afectado por la demencia: más

bien su espíritu parece un cielo en que se amontonan y se disuelven nublados, hasta el obscurecimiento final. La condensación de pensamiento y de sentimiento, y de otro psiqueo inclasificable, en sus aforismos, suele ser milagrosa. Y, sobre todo, parece que coloreara las cosas; que las hiciera percibir como si no hubieran costumbres... Es difícil dar idea de eso: Cuando despertamos de un ensueño, nos disponemos a veces a narrarlo, y notamos, o ya sabemos de antemano, que nuestra narración no producirá sobre los demás la impresión de terror, o de dolor, o de beatitud, o de algo innombrable, que en nosotros acompañaba al ensueño. Pues bien: si hay algo que dé un poco de ese efecto, alguien que haga sentir de un modo más coloreado, más caliente, que la manera como sentimos en nuestra vida habitual, es (cierto) Nietzsche.

Por consiguiente, a la vez, lo pedagógico — adjetivo que lo habría hecho horripilar — y lo justo, es considerar a Nietzsche, y utilizarlo, como se utilizaría la producción de un fabricante de fermento, de levadura excelente, el cual, además, se hubiera puesto a hacer vino con pobre éxito. Que éste le salió agrio, amargo... ¡secundario, eso! No hagamos caso del ensayo fracasado; y utilicemos, agradecidos, la levadura para pensar.

Este ejemplo de Nietzsche, es de los más apropiados para encarecer la eficacia de un curso como el que proyectamos. Sin tales enseñanzas, desde luego, probablemente no quedarían los jóvenes sin leer a Nietzsche; pero sufriendo, entonces, su influencia, muy probablemente en una forma menos provechosa, y, tal vez, muy perjudicial; y, en cuanto a los que quedaran sin leer a Nietzsche, esos, sufrirían su influencia de un modo más perjudicial todavía: oyendo hablar de él, o leyendo los resúmenes corrientes. Tanto los admiradores como los detractores, se lo presentarían en su aspecto menos valioso, y menos importante en realidad; esto es: como sistematizador: y, entonces, sería desastroso estado de espíritu, la admiración; y, en el mejor de los casos, sería un estado incompleto e injusto percibir la debilidad—intelectual y moral—de esas sistemati-

zaciones, y sus contradicciones (en su pensar, que a veces se parece el del sueño o al de la fiebre, no hay nada más común y frecuente que la inconsecuencia y la contradicción), sin comprender y sentir, aun sin sospechar, todo lo que tiene de superior moralmente y de profundo y original intelectualmente, sobre todo en la parte no sistematizada.

Tomando a Nietzsche como yo creo que es mejor; esto es: considerando cosa secundaria en él sus ideas sistemáticas; utilizándolo, sobre todo, como fermento intelectual o afectivo, para hacer pensar o sentir, sea por acción directa, o inversa, o más complicada, — no sólo conocemos y utilizamos al mejor Nietzsche, sino que somos más verdaderos y justos, ya que su persona real correspondía en el fondo a esa parte superior de su obra, y no a la que está actualmente sirviendo de lema o de bandera a tantas tendencias inferiores o desarregladas.

En nuestra lista podrían también incluirse obras de Maeterlinck. Por sí mismas; y, además, no precisamente en representación del misticismo, pero sí como una excelente motivación para tratar de esta tendencia.

Si de una manera general llamamos misticismo a una forma de conocimiento no racional, no discursiva, sino intuitiva, acompañada de las prácticas, ejercicios o actitudes que llevan a realizar mejor ese modo de conocimiento, se plantean — y es este uno de los puntos que trataría nuestro profesor — las cuestiones del valor moral de esa tendencia o actitud mental, y de su valor como fuente de conocimiento.

El profesor discutiría, lo que no debo yo hacer aquí, si es, o puede ser, el misticismo, una forma de conocimiento superior a la razón, o, en todo caso, complementaria de ella, y capaz de darnos lo que ella no nos dá: punto de vista defendido teórica o prácticamente por tantos escritores antiguos y modernos; si es, al contrario, como lo sostiene la tesis opuesta extrema, una forma inferior y patológica de la actividad mental, no solamente nula, sino perjudicial como forma de conocimiento;

teoría que puede sustentarse, sea apreciando como malos los resultados, sea comparando esas formas de actividad mental con las del sueño, las del delirio, y otros estados que pueden producir la ilusión de formas de conocimiento importantes, como ocurre, por ejemplo, con el que, soñando, siente en ese momento, y a veces en seguida de despertarse, la impresión ilusoria de que su ensueño tiene un valor intelectual o artístico muy grande, o una significación profunda. Y también, aun sin considerar el misticismo como una forma patológica del conocimiento, sostienen muchos su falta de valor, lo que representa una actitud más temperada en la misma dirección.

De todos modos, y fuera cual fuese la solución a que, con respecto a este punto, pudiera llegar el profesor, si es que podía llegar a alguna, hay una conveniencia indiscutible en que los estudiantes, no sólo se enteren de la existencia de cuanto tiene que ver con eso (papel del misticismo en la formación de las religiones; en la misma filosofía, etc.), sino en que, por medio de lecturas, puedan sentir, hasta donde sea posible, otras maneras de conocer, o, si se quiere, de psiquear, que las representadas por el razonamiento discursivo.

Y, a este efecto, nuestro profesor podría hacer en la misma clase lecturas de pasajes de escritores místicos de distintas épocas, antiguos y modernos.

En cuanto al mismo Maeterlinck, es otra cosa: su "misticismo" no es ingenuo; es *hecho*, consciente e inteligentemente.

Es un misticismo hecho con la razón. Pero aun una forma semejante de conocimiento o de psiqueo, tiene gran interés: resulta, ese misticismo, en realidad, una forma especial de razonar.

Tiene, indudablemente, algo de artificial. Maeterlinck tiene *efectos*. Uno bastante común en él, es tomar el *contrepied* de alguna creencia, solución o posición generalmente admitida; pero como no dándose cuenta de que lo hace; como algo natural y axiomático: por ejemplo, decir, de paso, como cosa indiscutible, que los hombres reunidos en colectividad son siempre más buenos que el hombre solo. La creencia corriente, es la contraria: cualquiera de nosotros, si fuera llevado a contradecir

en este punto a la opinión común, haría argumentos; mencionaría, por lo menos, la opinión corriente; Maeterlinck se limita a partir, como de un postulado, de la creencia contraria a la aceptada; y de ahí sigue. Este efecto es muy común en él, y, seguramente, deliberado.

Hasta, a veces, llega a tomar como base maestra de toda una demostración o serie de raciocinios, una posición que puede figurar entre las menos evidentes de todas, o que es, por lo menos, muy discutida. Al tratar, por ejemplo, de la muerte, parte como de un postulado, de que la extinción absoluta de la conciencia es imposible; y juzgando, o afectando juzgar que esto no necesita más demostración, examinará las otras hipótesis.

También suele ocurrirle que se imita a sí mismo, y aplica sus *procedimientos*, en ciertos casos, con alguna menos felicidad que en otros; por ejemplo. en "La Inteligencia de las Flores", obra menos hermosa, menos sugestiva que "Las Abejas", aplica los mismos procedimientos; pero éstos se ven más fácilmente.

Pero como sus obras son eminentemente sugerentes; y como, sobre todo, aún considerando su misticismo sólo como una manera de razonar, es una manera interesante, y que, para los disciplinados únicamente en el espíritu de la ciencia moderna, resulta verdaderamente nueva, su lectura, también por esto, y siempre no hablando del mérito real, del efecto directo (1), tendría un gran valor para la juventud; tanto más, cuanto que Maeterlinck tiene otro aspecto que es bastante curioso señalar: podría parecer paradojal, a primera vista, y es verdad, sin embargo, decir que Maeterlinck es un gran "popularizador" científico y filosófico.

Así, por ejemplo, el efecto popularizador de obras como "Las Abejas" o "La Inteligencia de las Flores", ha sido, en el sen-

(1) Los dos hermosísimos estudios: "La inquietud de nuestra moral" y "Nuestro deber social", son, creo, de lo más valioso de Maeterlinck, y forman parte de las lecturas más sugerentes y superiorizadoras que pueden recomendarse a la juventud.

tido de hacer conocer los hechos correlativos, mucho mayor que el de cualquier otro libro, sea cual fuere su forma. Ahora, su libro más reciente, "La Muerte", va a tender a popularizar el conocimiento de ciertos hechos o problemas relativos al espíritismo, a los fenómenos psíquicos ocultos y otros. Así, pues, el profesor de nuestro curso, podría todavía utilizar sus libros bajo ese nuevo aspecto; y, cuando la lectura de "Las Abejas", por ejemplo, hubiera interesado prodigiosamente las mentes juveniles a propósito de las cuestiones sobre inteligencia animal, instinto, etc., y de todos los problemas filosóficos que con esos puntos se relacionan, podría utilizar ese interés hasta para completar el conocimiento de esos hechos por lecturas, por ejemplo, de las obras de Fabre (1). Utilizaría asimismo, nuestro profesor, la otra obra: "La Muerte", como una excelente motivación intelectual y afectiva para introducir a las estudiantes en el conocimiento de todos esos hechos que hoy bullen en una verdadera penumbra científica, relativos al hipnotismo, al espiritismo, a la Meta - psíquica, fenómenos psíquicos "ocultos", etc.; de todo lo cual convendría que tratara el profesor, porque, ello, no sólo produce el mayor interés, sino que exige un criterio o actitud de espíritu esencial, que es necesario hacer sentir a la juventud.

Cuando se repasa la historia de las ciencias, produce a la vez dolor, indignación y sorpresa, la actitud cerrada, no solamente de las masas, sino hasta de los hombres de ciencia más distinguidos, contra lo nuevo, que no entra en los cuadros hechos. Tal ocurrió, por ejemplo, con el hipnotismo: fué necesaria toda la autoridad de Charcot, toda su autoridad de ciencia oficial, para poder quitar a esos fenómenos la mala reputación que hasta entonces había hecho peligroso ocuparse de ellos. Antes, el gran iniciador, Liébault, cuyos estudios fueron por lo menos tan originales como los posteriores de Charcot, había sido negado o ridiculizado. Y, yendo todavía a ejemplos más

(1) Directamente, en los "Recuerdos Entomológicos". No en otros libros de tendencia docente o aplicada, que son artificializados y "pedagogizados".

grandes, traspasa de dolor pensar en la muerte de un Lammarck, penetrante iniciador científico del transformismo, cuyas explicaciones, más ricas en sugestiones, y tal vez hasta en verdades, que las de Darwin, no sólo no le dieron gloria, sino que lo dañaron en su reputación científica de naturalista, hasta el punto de que murió en cierta notoriedad de charlatanismo.

Y bien: como si, aun en la ciencia, el hecho no enseñara nada, tienen tendencia siempre a reproducirse, ante todo lo nuevo, ante todo lo incipiente y aun obscuro, esas actitudes cerradas y hostiles. Y, por consiguiente, nuestro profesor se encontraría aquí con una misión bastante importante, y no debería perder la oportunidad de cumplirla: enseñar, y hacer sentir, a los estudiantes, la actitud que verdaderamente corresponde en tales casos.

Por una parte, eso sí: la más seria reserva crítica. Guardarse, no ya sólo de la credulidad, sino de la menor concesión o debilidad en la creencia. Ejercer el más severo rigor en el contralor de la experiencia, y de la creencia misma.

Pero, por otra parte, también: no cerrarse de antemano, en actitud de negación *a priori*, de hostilidad, de excepticismo o de burla, a lo que puede ser un conocimiento nuevo o abrir vías de conocimientos nuevos.

Naturalmente, aquí como en todo, serían excelentes las lecturas de pasajes que, mostrando, tales como son en la realidad, los malos estados de espíritu, podrían producir, mucho mejor que explicaciones abstractas, el efecto deseado.

Cito un ejemplo: He hojeado hace poco un libro de Lombroso sobre los fenómenos psíquicos ocultos, publicado en la biblioteca que dirige el doctor Le Bon. Trae un prólogo del mismo Le Bon, en el cual manifiesta éste que publica el libro de Lombroso, no por el valor que puedan tener los hechos que reseña, valor que, según el prologuista, es nulo, sino como ejemplo y muestra del grado a que puede llegar la credulidad de un sabio, y de los extravíos que puede sufrir, en cuanto abandona el terreno de la ciencia positiva para internarse en el estudio de fenómenos sospechosos y sin valor, como son los fenómenos sedicentes espiritistas.

No he leído todo el libro. Lo que pienso del temperamento de Lombroso, me hace creer que, efectivamente, haya sido crédulo de más; pues ese espíritu, por muchos conceptos estimable y respetable, no se caracterizaba por un rigor crítico siquiera mediano. Pero si mala y evitable es esa tendencia, más mala todavía, y censurable, es la otra: la del prologuista. Y con la simple lectura comentada de ese prólogo brevísimo, el profesor podría ya hacer sentir lo que tiene de estrecho, de negativo y de verdaderamente anti-científico, esa actitud cerrada a priori, tanto más censurable cuanto más se vaya repitiendo en la historia de la ciencia, pues cada vez habría más obligación de reconocerla y de evitarla, y de recordar los males que ha producido y la lamentable historia de sus fracasos o equivocaciones.

De todo eso, pues, podría hablar el profesor a propósito de la lectura del libro sobre la muerte; y de otras muchísimas cosas... Sin perjuicio de hablar también de la muerte misma, y de las actitudes al respecto.

No creo que dejara de empezar por mostrar cómo estamos más o menos anestesiados para cuanto se relaciona con el pensamiento y con el sentimiento de la muerte... ; como estamos, por lo demás, anestesiados con respecto a todo lo que tenga que ver con los más grandes de los problemas. Felizmente, por lo demás (desde el punto de vista de la subsistencia de la especie) : pues, si el instinto y la sensación y la costumbre, nos dejaran pensar demasiado — lo que se llama *pensar* — en esas cuestiones, los hombres más razonables llegarían primero a la locura. Estamos defendidos contra todo eso, lo repito, por una especie de anestesia. Pero, en fin: es un hecho que a veces se reflexiona sobre la muerte; y, a veces, hasta se la siente...

Bien: se explicarían, y se harían sentir, las distintas actitudes hacia la muerte.

Ante todo, como es natural, hay aquí una cuestión de temperamento; y, de los temperamentos distintos, nacen actitudes diversas. Y, además, aquellos para los cuales es la vida dolorosa y pesada, y sería, la cesación de la vida, cesación de dolores, inquietudes y angustias, serán llevados naturalmente a una actitud distinta de quien siente la vida como placer; sin perjuicio

de que, en la práctica, la actitud de los primeros suela diferir menos de la de los segundos que lo que la simple razón podría hacerlo esperar; esto anda hasta en fábulas. Pero, con prescindencia de ello; resumidas, sea en filosofías o sistemas, sea en actitudes prácticas, hay muchas tendencias que el profesor explicaría. Hay una, por ejemplo, entre los que consideran la muerte como cesación absoluta de la conciencia, que ignoro si es algo más que teoría, o literatura o sugestión; me refiero a esa actitud tan común — por lo menos en los libros — de considerar la muerte como un "hecho" que no debemos temer porque es, se dice, un hecho natural; y, siendo natural, no debe preocuparnos ni hacernos sufrir. Sería, por consiguiente, un error, una especie de enviciamiento mental, estarse atormentando, crearse una causa de sufrimiento por un "hecho natural". Algunos se manifiestan extasiados ante la pululación de la vida en el cadáver: los insectos brillantes que nacen de la muerte; las flores más hermosas porque sus raíces van a sacar de la muerte nueva vida, etc. Y así la muerte es una ilusión... etc., etc. El profesor haría conocer, aunque dudo que hiciera sentir, esa actitud de espíritu... o de estilo.

Otra actitud vulgar, es esa tan común, y que puede presentarse, ya en planos de los más bajos de todos, ya en planos más o menos elevados: desde que hemos de morir, gozar de la vida. Tal actitud aparece como inferior si se da al goce una significación puramente egoísta y personal; puede, sin embargo, llegar a planos bastante elevados; cuando un hombre siente así: "desde que no hay otra vida que esta, debemos procurar hacerla lo más feliz posible para nosotros y para los demás, y disminuir, para nosotros y para los demás, todas las causas posibles de sufrimiento. En la filosofía y la literatura, han cristalizado muchas idealidades superiores sobre esa fórmula.

Una tercera actitud: sentir la muerte como un mal, y resignarse ante ella, en psicología estoica: lo inevitable..., etc.

Hay otras más optimistas; por ejemplo: la de un Metchnikoff, cuyas especulaciones científicas, y a veces creo que pseudo - científicas, ofrecen en estos momentos interés de ac-

tualidad. Y su exposición y comentario llevaría, todavía, a otro problema: a la posibilidad de suprimir la muerte, y a la discusión sobre si existen o no razones fisiológicas, o de otro orden, que hagan la muerte absolutamente necesaria.

Sobre la base de considerar la muerte como la cesación de la conciencia, las anteriores son las actitudes más típicas. Además, hay otras más complejas, que responden a más de uno de esos esquemas; con más, en su caso, las complicaciones de la duda. Y es más interesante aun presentar estas últimas; así lo siento, al menos, por parecerme esas las mejores desde el doble punto de vista racional y afectivo, — y moral.

La actitud de Guyau, por ejemplo, es como un estoicismo con duda y con alguna esperanza. (En esa alma, enamorada del conocer, la esperanza tiene un aspecto intelectual: la muerte, nuestro último dolor, también "nuestra última curiosidad").

Esos estados de duda, con más o menos esperanza, pueden sentirse resignadamente, con más o menos dolor o conformidad; o bien los acompaña una actitud más rebelde, que busca, contra la idea de la muerte, defensa o consuelo.

Un modo, es por la filosofía. Lo creo, desde el punto de vista de la eficacia de sus resultados, el más pobre de todos. No hay nada más débil, racionalmente, que las pruebas filosóficas tradicionales de la inmortalidad del alma; ni creo que nadie, en el fondo de su espíritu, pueda creer en ella simplemente por "razones" como las que encontramos en los tratados.

Quizá podrían ensayarse, dentro de ese esfuerzo filosófico, otros modos; por ejemplo, a base de la idea de tiempo, y fantaseando (?) sobre la posibilidad de la coexistencia de distintos momentos del tiempo (o de algo que nosotros tendríamos que expresar así).

Ahondando sobre lo anterior, podría entreverse algo. Pero todo esto, desde un punto de vista pragmático, es decir: como factor eficaz de consuelo real o sentido, tiene muy poco valor. Así, la misma filosofía tiende a tomar, con respecto al problema de la muerte, una especie de actitud vergonzante. Parece, a veces, como si quisiera escamotearlo... o escamotearse a él. En sistemas filosóficos, vemos esta cuestión capital, la más grande

de todas, tratada de paso, episódicamente, como una simple pieza del sistema, y como si se temiera o no valiera la pena insistir sobre ella.

Dado lo cual, unos renuncian a la razón, o la dejan de lado, y van a pedir el consuelo que necesitan a la religión (no hablo aquí de los que tienen naturalmente, espontáneamente, la fe; sino de los que van a buscarla deliberadamente, como una especie de estupefactivo, a lo Tolstoi). Otros, buscan la esperanza en creencias que les parecen mejores que las ideas de resurrección que nos vienen del cristianismo; por ejemplo, en el espiritismo, en la palingenesia, en las teosofías indias, que podrían ofrecer, desde este punto de vista, mejores posibilidades.

Otros, buscan la esperanza en la demostración o en el sentimiento de la inadecuación de la razón como medio de conocimiento. La actitud es ésta: los argumentos puramente racionales, una posición puramente racional, nos llevarían a inclinarnos en el sentido de la desaparición de la conciencia; pero no es la razón, por su inadecuación fundamental, la llamada a resolver estos problemas.

Esto explica cómo, por ejemplo, alrededor de un Bergson, que reivindica, contra la razón, la eficacia y el valor del instinto y de la intuición como medio de conocimiento, se hayan agrupado inmediatamente una inmensa cantidad de almas, no sólo de almas filosóficas, sino de almas religiosas, o de almas sin guía y sin norte; (todas éstas, además de las que prestan su asentimiento racional a las doctrinas del filósofo).

Otra actitud a hacer comprender y sentir: la del ya citado Maeterlinck, indicando la posibilidad de modos de sobrevivencia que no son los de la conciencia individual. (1)

Me desespera no poder entrar en detalles. Con todo esto, no he querido sino dar una idea como de un plan posible para

(1) Más tarde se ha publicado — y la doy por incluída en la lista que motiva esta especie de programa — la obra "El Sentimiento de lo trágico, en los hombres y en los pueblos", de Unamuno. Este renovador de ideas ha conseguido, lo que suele no suceder con los espíritus de ese tipo (recuérdese lo que decíamos a propósito de Diderot) escribir

una cátedra de ese género. El que sea capaz de sentir simpáticamente, o de recordar, lo que es esa edad de la adolescencia, tienen que sentir hasta qué punto, hacer lo que propongo, sería fecundo, y hasta qué punto dejar de hacerlo, es malo, y también inexplicable y absurdo. Hay que hablar de todo eso a los jóvenes; hay que hacer conocer y sentir todo eso, con un plan amplio y comprensivo (el que estoy indicando, es sólo una sugestión).

Y, naturalmente, las conclusiones del profesor (parte, por lo demás, no siempre indispensable, y en realidad secundaria), serían libres. Por mi parte, creo que el profesor debería, *aun en este problema,* recomendar y hacer sentir como la mejor actitud, la de la sinceridad absoluta; el sentimiento de nuestra ignorancia; la comprensión del valor de las razones, sentimientos e intuiciones, en todos los sentidos; actitud que, por lo demás, puede quedar legítimamente abierta a esperanzas, a posibilidades, mientras no se ilusione o se engañe con ellas, y mientras la razón no sea dañada. (2)

Con la filosofía, se haría lo mismo que con la ciencia.

Así como, en cuanto a la ciencia, incluímos un libro general, y además una obra especial de un sabio determinado (una, por lo menos), así también, en la lista de obras, podría figurar un

---

su libro; en el cual se trata el problema central con una fuerza y una hondura que podrán ser normales en el pensar, pero que, en el escribir, son completamente excepcionales. Siento no poder extenderme aquí, pero me propongo trabajar mucho sobre los jóvenes con ese libro, tan fecundo cuando se lo aprueba como cuando se le contradice.

Yo acabaré corrigiendo el libro (o, mejor, complementándolo; pues sería el mismo autor quien debería haber hecho eso): defendiendo un poco a la razón contra Unamuno, precisamente desde el punto de vista unamuniano del ''quijotismo''. *El quijotismo supremo de la razón humana...* y basta enunciar esto para sugerir todo lo que puede hacer pensar ese libro.

(2) Me permito remitirme a mis estudios: ''Conocimiento y Acción''; ''En los márgenes de *La Experiencia Religiosa,* de W. James''; ''El Pragmatismo'', y otros.

libro general, que podría ser una buena historia de la filosofía, y algunas pocas obras especiales (o partes de ellas). Lo demás, se dejaría para la clase de la asignatura.

En mi lista primitiva, figuraban dos historias de la filosofía: la de Höffdings, y otra más breve. La primera es la que convendría que tuvieran los estudiantes; pero no, como es natural, para leerla fundamentalmente en el período de la clase: es demasiado extensa y profunda; sería, más bien, una obra destinada a quedar en poder del estudiante, para ser leída de cuando en cuando. (Habría que completar la obra con su apéndice sobre la filosofía moderna).

El otro libro, figuraba, más bien, como supletorio, para que aquéllos que no sintieran interés en hacer lecturas filosóficas algo hondas, pudieran de todos modos tener una cierta idea de la historia del pensamiento humano. (Yo había puesto la obrita de Fouillée: podría tomarse cualquiera breve y relativamente buena).

Y, como representativa del otro grupo de obras, de las de filosofía especiales, figuraba en mi lista la de Bergson "La Evolución Creadora".

Al que conozca la obra, se le ocurrirá en seguida objetar que, estudiantes de enseñanza secundario-preparatoria, no la comprenderían. Lo que tiene una gran parte de verdad: sólo que, entre comprender y no comprender, hay muchos grados... Como preparación, sería necesaria, desde luego, una previa indicación explicativa del profesor sobre el contenido de los libros anteriores "Los datos inmediatos de la conciencia" y "Materia y memoria", imposibles de comprender (más aún el último) para estudiantes, pero de los cuales es posible hacer un resumen simplificado que prepararía la semi - intelección del libro cuya lectura (parcial y dirigida) recomendamos.

Esto de "semi - intelección", puede resultar alarmante para los que opinan que sólo debe leerse, y, en general, que sólo se debe procurar conocer, lo que puede comprenderse del todo.

Yo sostengo, al contrario, que *además* de las totalmente comprensibles, deben leerse otras obras comprensibles sólo parcialmente: las que he llamado "penetrables". Lecturas de gran

valor, como fermento mental; y que tienen, además, otras misiones pedagógicas muy importantes. Una: percibiendo el joven cómo es la verdadera filosofía, cómo es también la verdadera ciencia, nota la diferencia entre los conocimientos profundizados, y los esquemas parciales y simplificados, con los cuales es forzoso nutrirlo en la enseñanza; y de esta manera se produce en él la sana e indispensable sensación de cómo son las cosas profundas (o, si se quiere, como son todas, vistas profundamente). Además, es absolutamente indispensable, para no ser un espíritu cerrado, experimentar dos sensaciones: la de la existencia de lo que no se entiende, y la de respeto por lo que no se entiende.

Es también muy interesante estudiar a un pensador o investigador, en los momentos en que está en obra, en que está produciendo, en que està modificando las creencias o los hábitos mentales; no, estudiar, únicamente, a aquéllos cuya acción ya se ha ejercido, sino a los que están en acción. Y las lecciones que se dieran sobre este punto, podrían ser muy bien aprovechadas para prevenir las mentes contra las dos actitudes que, en general, obstaculizan en estos casos la acción verdadera y buena de las filosofías e ideas en formación. Una de esas actitudes, es la de prevención negativa, que se cierra a la comprensión de lo nuevo; y la otra actitud viciosa y perjudicial, es el entusiasmo inconsciente y sin crítica por lo nuevo. De ninguna manera pueden analizarse y prevenirse esos estados de espíritu mejor que a propósito de un gran pensador contemporáneo.

La lectura de estos libros excitaría también varias cuestiones. Una, por ejemplo: la del movimiento idealista contemporáneo, que tiende a hacer del pensamiento de Bergson uno de sus núcleos. Otra, el movimiento biológico contemporáneo: comparando, por ejemplo, las teorías de Bergson, como representante del vitalismo renovado, y las teorías de Le Dantec, como representante del mecanismo, también en una forma renovada y moderna. Podría el profesor, aunque episódicamente, como correspondería en esa clase, hacer sentir toda la profundidad del movimiento contemporáneo en biología; la oposición de los neo-darwinianos y de los neo-lamarckianos; las nuevas ex-

periencias de De Vries, que muestran en el problema, antes totalmente especulativo, del origen de las especies, una faz de observación y experimentación; y que demostrando, al parecer, por lo menos la posibilidad de cambios bruscos que establezcan transiciones entre las especies, y quizá creación de especies nuevas, nos mostraría, si tal teoría llegara a verificarse, cómo es pesimista, a veces, la ciencia, en cuanto a los recursos de la naturaleza, por cuanto los transformistas más convencidos creían necesario conceder a ésta, para realizar la transformación de las especies, toda una larga serie de siglos. (Hablo de todo esto bajo el aspecto fermental y sugestivo, prescindiendo de toda consideración sobre verdad).

Nos llevaría también, la lectura de Bergson, a hablar sobre un escritor que para nosotros tiene interés especial, hasta nacional: sobre Spencer. Las críticas que en nombre de la nueva filosofía evolucionista se dirigen contra la antigua, serían buena manera de motivar una apreciación sobre el ilustre filósofo inglés, con respecto al cual, por lo demás, se siente una gran necesidad en estos momentos de llegar a una apreciación bien exacta y justa, ya que el entusiasmo casi religioso, que lo erigiera en una especie de pontífice infalible de la ciencia y de la filosofía, ha sido sustituído por una reacción que quizá, como es común, tiende ahora a volverse excesiva.

El profesor con algunas lecturas podría hacer sentir las grandes cualidades de Spencer como vastísimo sistematizador; y también su gran independencia de espíritu; y haría también sentir las debilidades o defectos de su manera de pensar. Mostraría, por ejemplo, como en él, aun cuando los hechos aparezcan siempre motivando aparentemente las generalizaciones, al contrario, y en muchos casos, las generalizaciones han venido primero y los hechos han sido buscados y ordenados después. Mostraría, también, con lecturas — y esto sería muy importante — cómo aun los espíritus más poderosos, pueden ser dañados por la disposición hostil, o simplemente por la falta de simpatía hacia el pensamiento de los demás; cómo Spencer, a veces, ha solido llegar hasta quedar completamente incomprensivo ante el pensamiento ajeno, sencillamente por

no haber procurado compenetrarse de él, para lo cual era necesario abordarlo con simpatía, o sin hostilidad por lo menos. Cómo, otras veces, glosaba ideas ajenas que creía propias, simplemente por haberse cerrado a la comprensión y aun a la información (mostrar el caso, por ejemplo, de la teoría del derecho de Spencer, que repite la de Kant, debido a que el gran pensador inglés, y lo manifiesta él mismo, no pudo nunca pasar de las primeras páginas de Kant, por no estar conforme con las premisas). Vendría así la apreciación general de Spencer: la relativa a su obra de sistematización, que, en el peor de los casos, habrá sido para el pensamiento moderno lo que el abono verde de los agricultores: esas grandes plantaciones que no están destinadas a ser cosechadas, a ser aprovechadas en sí mismas, sino a ser enterradas, pero para hacer mucho más fecunda la tierra; y vendría también la apreciación especial sobre todos aquellos puntos — son numerosos en esa obra enciclopédica — en que Spencer, o ha establecido la verdad, o se ha anticipado por una visión genial a la comprobación ulterior de los científicos especialistas.

Me lleva, sobre todo, a recordar a este pensador, la oportunidad local, nuestra, que tendrían las lecturas que haría el profesor, los ejemplos que podría citar, para mostrar cuál era nuestro estado de espíritu ante las obras y teorías de Spencer: cómo eran, los suyos, especie de libros sagrados; cómo todo se resolvía invocando al filósofo. Cuando yo era estudiante, por ejemplo, nuestro designio, al exponer otras teorías, al discutir cualquier cuestión, era simplemente preparar la exposición de las doctrinas de Spencer; tales otros pensadores, que conocíamos únicamente por resúmenes, habían dicho sobre el derecho, o sobre la moral, tales o cuales cosas, que exponíamos; y, finalmente, había venido Spencer, y había resuelto la cuestión por tal o cual teoría. Y no se concebía, no ya otra manera de pensar, sino ni siquiera otra manera de exponer una cuestión. De modo que, prevendríamos contra actitudes parecidas en cuanto a filósofos y pensadores presentes o futuros, cuyas teorías o cuya superioridad genial pudieran tender a imponerse, como las de Spencer se nos impusieron en nuestro tiempo.

Y podría ser una oportunidad ¡esto sí que es importante! para que el profesor hiciera sentir, con lecturas o comentarios, qué son, y cómo son, lo pseudo - científico y lo pseudo - filosófico; y procurar, en cuanto fuera posible, habilitar a los estudiantes para distinguir lo pseudo - científico de lo verdaderamente científico; y para que empezaran así a adquirir un instinto, que por lo demás no se acaba de adquirir sino con mucha experiencia y con muchas lecturas.

El siglo XIX, en su final, sobre todo (y se explica que fuera esa la época, ya que, habiéndose realizado, entonces, los más grandes, o los más visibles éxitos de la ciencia, la falsificación debía ser más común, dado el crédito del producto) ; el siglo XIX, es el que ha visto, sobre todo, la pululación de estas manifestaciones pseudo-científicas; o del *cientificismo* en el mal sentido. Se mostrarían, como manifestaciones de ese espíritu pseudo - científico, la sensación de seguridad y de certeza; las fórmulas y explicaciones a lo Haeckel... el dogmatismo de lo imaginado. Se mostraría el espíritu pseudo-científico en las ciencias nuevas; y se enseñaría a distinguir entre la reserva, la prudencia, la modestia, la humildad del verdadero sabio, y de sus producciones; entre la seriedad, el rigor con que acumula y critica la prueba el verdadero hombre de ciencia, y la petulante seguridad del que simula el saber o la verdad — generalmente también ante sí mismo — con afirmaciones absolutas, o simplemente con el aparato exterior de la ciencia, con la acumulación de los términos técnicos y de las palabras esdrújulas; por ejemplo: ciertas tendencias, prácticas, y hasta la jerga especial de la psicología o de la sociología contemporáneas, en algunas de sus manifestaciones. Se mostraría así cómo, al mismo tiempo que progresa la verdadera ciencia, ha de defenderse, como de su peor enemigo, contra un apriorismo aparentemente científico, y en el fondo profundamente anticientífico, peor todavía que los apriorismos religioso - metafísico. (Hacer lecturas de eso: ¡que sintieran!).

Habría también que hablar de Moral (y de Estética).

No como se hablaría en las clases especiales. En la de Filosofía, en la de Literatura, habrán profesores, con la misión de *enseñar* todo eso; y que procurarían también, en cuanto pudieran, hacerlo sentir. Pero nuestro profesor de lecturas no tendría por qué prohibirse incursiones en aquellos campos, con el objeto, sobre todo, de ensanchar los espíritus, de hacerlos entrever o presentir vistas y horizontes; en esta aula, lo secundario es enseñar; lo fundamental, ejercer una acción, producir un efecto.

Sobre Moral y Estética, estaban indicados los libros de Guyau; y, procurando elegir los mejores, creo que en mi lista los puse casi todos. Cualquiera siente qué efecto casi incomparable deben producir sobre la juventud esas lecturas; pero a mí me guiaron, también, mis recuerdos de estudiante; y hasta el agradecimiento hacia la obra de uno de mis profesores. Efectivamente: la acción de las teorías de Guyau sobre las mentes juveniles, es en nuestro país un hermoso hecho de experiencia. El doctor Blixén, en su clase de literatura, violando quizá reglas posibles de alguna pedagogía estrecha, hizo estudiar, en lugar de vulgares ''Retóricas y Poéticas'', los libros de Guyau. Como ''textos'', resultaban bien anormales e incompletos; y hubo, efectivamente, puntos que, por esa causa, quedaron sin tratar. Pero fué inmensa la influencia de aquellas lecturas. Las de esa especie, son, en la juventud, como ondas que se van propagando y que no se sabe donde se detienen; o que, mejor dicho, no se detienen más; obran, además, no sólo directamente, sino por otras lecturas, a que incitan. De manera que si nosotros, los que aprovechamos la acción educadora de esos libros, quisiéramos hacer enumeración de todas las ideas y sentimientos que les debemos, no podríamos resumirlos todos.

Pero necesito abreviar:

Otra clase de lecturas que deberían hacerse, y acompañarse de comentarios en nuestras lecciones, serían algunas de libros que trataran de los problemas sociales; pero que combinaran, con el elemento racional, el otro que está excluído de la mayor parte de las obras y de la mayor parte de las enseñanzas sobre materia social: el sentimiento.

Las obras de Filosofía del Derecho, de Economía Política, de Sociología, que tocan todos los problemas de la vida y del dolor, los más hondos y los más palpitantes, suelen no tener nada que no esté en un tratado de Matemáticas o de Química. No discutamos sobre si alguna necesidad de la ciencia, o de la enseñanza, puede hacer conveniente que tantos libros que tratan del hombre, no se diferencien de los que tratan de los cuerpos inertes; pero, ya que existen algunos pensadores que han sabido tratar aquellos problemas sin suprimir sentimientos que, como la compasión, el amor, u otros semejantes, indudablemente... algo tienen que ver con las relaciones de los hombres, sería indispensable preparar con algunas de esas lecturas las mentes juveniles, sobre todo, si se tiene en cuenta que esos pensadores, que esa clase especial de sociólogos o economistas que han sabido sentir y hacer sentir, al fin y al cabo, aun, como sociólogos y economistas, no son peores que los otros.

Indiquemos, pues, como ejemplos, lecturas de Henri George: algunas de sus obras, sobre todo "Los Problemas Sociales" (también la respuesta al Papa; o pasajes de otras), serían una excelente lectura para estudiantes; no pienso ahora en las doctrinas que sostienen, y que se discutirían, entonces o más adelante, sino sobre todo por el espíritu con que están escritos, pensados y sentidos.

Hay que tener en cuenta que el espíritu de la enseñanza en estas materias sociales, es, en general, árido, seco, esquemático y formalista. Por regla general, la tarea de profesores y estudiantes — con lo cual, por lo demás, secundan perfectamente a los libros más comunes — consiste en discutir por razones puramente doctrinarias; en clasificar; en saber si una cosa es socialismo, o es anarquismo, o está o no de acuerdo con las teorías de Spencer o de Kant, o con el "concepto" de tal o cual entidad o derecho. Por consiguiente, habría que poner en las mentes de los estudiantes (especialmente, de los que hubieran de dedicarse a derecho; pero, también, de todos los otros, puesto que, de esos problemas, trata todo el mundo, sabiéndolo o no), habría que poner en las mentes de los estudiantes, un fermento afectivo que los defendiera en el futuro contra el

formalismo. Lo cual se obtendría: por una parte, lo repito, por lecturas que se buscarían en los pocos sociólogos o economistas que han sentido los problemas al mismo tiempo que los pensaban; y, por otra, también accionando los espíritus por pasajes literarios; supongamos, en cuanto al derecho penal, lecturas de cuentos como "Crainquebille"; pasajes de "Resurrección"; de "Los Miserables", etc., etc. Poco importa, en todos estos casos, que, después, la Economía Política y el Derecho Penal puedan llegar a soluciones distintas: en el peor de los casos, aun cuando tuvieran que ser las más duras, las más crueles, las más pesimistas; suponiendo, por ejemplo — no lo creo, no lo pienso — pero suponiendo que la ciencia social nos llevara forzosamente a establecer como conclusión que es imposible disminuir el dolor humano; aun así, por lo menos, sería necesario sentirlo; o, mejor todavía — pues cualquier persona buena, no artificializada, llegaría a sentirlo — sería necesario que las enseñanzas jurídicas formalistas, no nos quitaran la facultad de sentir.

No se trataría, pues, de una preparación en ciencias sociales, sino de una preparación para, y hasta, en cierto sentido, contra, las ciencias sociales: la preparación afectiva para abordar esos problemas.

Un libro de otro orden figuraba en mi lista: "La Educación de la voluntad", de Payot. Lo tomé como representante de cierta clase de libros cuya lectura es muy conveniente para la juventud, y son los que procuran enseñar a estudiar, y los que se ocupan también de la vida estudiantil. No me parece que, éste, sea un libro perfecto; fácilmente se nota en él, entre otras cosas, algo que, exagerándolo un poco — y está, me parece, exagerado allí—podría, tal vez, hasta prestarse a bromas fáciles: Ese libro se llama "La educación de la voluntad": de la voluntad, en general; pero haría pensar que la voluntad no pudiera tener otro objeto que estudiar y escribir libros, y que el destino de todos los hombres fuera ese. Además, trata las cuestiones con bastante simplicidad, y con más optimismo, no

siempre comprensivo y profundo. Sin contar con que el optimismo excesivo, suele hacer daño. Por ejemplo: al tratar, para la juventud, problema tan complicado y difícil como el de las relaciones de los sexos, llega, sin duda a una solución muy noble: continencia, y matrimonio temprano; pero ocultando, y como escamoteando, todas las dificultades del problema mismo y de sus soluciones. De manera que, por exagerar la acción educadora, en algunos puntos la compromete. Quizá fuera mejor, por ejemplo, aun desde el punto de vista práctico, explicar los inconvenientes de todas las soluciones, incluso esa, y llegar a la preferible, no presentándola como perfecta e inatacable, sino como la menos mala de todas.

Pero, de todos modos, es un libro sano, bien inspirado, y cuya lectura será siempre útil.

Y además — y este es, sobre todo, el objeto de la indicación — constituye una excelente motivación para los consejos que el profesor daría sobre esos puntos.

Repito que se trata de un verdadero vacío de la enseñanza secundaria. A nadie, en ninguna "clase", se le ocurre enseñar a los estudiantes a estudiar: cómo se estudia; cómo se lee; cómo se medita sobre lo que se lee; cómo se aprovecha lo que se lee; cómo se utiliza; cómo se conserva; qué procedimientos prácticos: resúmenes, fichas, etc., etc., pueden utilizarse, según el temperamento, para retener, lo más posible, las lecturas, para hacer la selección de lo importante, y dejar de lado lo que no lo es; para utilizar más tarde esas lecturas, etc.; cómo se hace para profundizar una cuestión determinada; para documentarse sobre ella; para ahondarla; qué hábitos intelectuales, y psicológicos en general, convienen a los estudiantes.

Hablar, pues, de todo eso.

Otra clase de lecturas — y no necesito encarecer su importancia — habría que hacer; a saber: lecturas especiales que se relacionarían con los problemas *de nuestra civilización*, con los problemas continentales, sudamericanos, primero, y con los problemas nacionales, después; fundamentalmente, en resu-

men: libros que tuvieran que ver con América, y libros que tuvieran que ver con nuestra patria.

De los primeros, había puesto yo en mi lista el ''Facundo'', de Sarmiento; ''Del Plata al Niágara'', de Groussac, y el ''Ariel'', de Rodó.

El ''Facundo'', no figuraba como libro de actualidad, puesto que esa síntesis de ''civilización y barbarie'', no es ya para nosotros una oposición representativa ni vital; pero, tratándose de una obra noble y genial, su acción sugestiva — guardándose de las exageraciones, o de aplicaciones equivocadas a nuestro estado moderno — resulta muy fecunda.

Los otros dos libros, se refieren a uno de los más grandes problemas en un continente nuevo y cuya civilización oscila todavía, o puede oscilar, entre distintos rumbos. Siendo elementos de toda civilización, uno material, representado por la industria y la prosperidad, y otro espiritual, representado por las ciencias, por el arte, y sobre todo por el idealismo, naturalmente ninguno de esos dos elementos estará ausente en ninguna civilización propiamente dicha; pero su relación, la proporción de cada uno de ellos, la orientación, según la predominancia, que a veces ha sido muy exclusiva en la historia, de uno u otro de esos dos elementos, interesa a toda civilización en formación más que ningún problema. Y estos dos libros son la reacción de dos espíritus muy distintos, pero en el mismo sentido; en el mejor: esto es, en el que conduce a encarecer la predominancia del elemento espiritual sobre el elemento material. (La estela de Renán, originario inspirador).

En Groussac, la reacción es muy personal, y producida ante hechos. Y, esa personalidad, suele ser demasiado negativa, irónica y hostil; los hechos, no siempre bien o completamente observados; pero, la tendencia, muy superior y noblemente orientada. El libro excita gran cantidad de cuestiones y problemas nuestros, o que pueden ser nuestros, relativos a las direcciones de cultura, problemas de enseñanza, de civilización, en todas sus formas.

Con respecto al problema fundamental, la reacción de Groussac ante el materialismo excesivo que él sintió en la civilización

norteamericana, puede tal vez haber sido no bien motivada en los hechos; no por lo que vió, sino por lo que dejó de ver. Quizá no percibió bien el impulso idealista que ya entonces fermentaba en la civilización norteamericana. Ni la existencia y valor de individualidades. He aquí un triple ejemplo, muy significativo: Nuestro autor, en páginas interesantes — y bellísimas — sobre el significado decisivo de la tendencia idealista en el sentido de hacer posible la eclosión de espíritus verdaderamente originales y creadores, intentó probar, en un paralelo pesimista, la degeneración cultural norteamericana, demostrándola por la falta, según él absoluta, de personalidades fuertes y originales; ni siquiera relativamente fuertes u originales, como los Emerson, los Poe, del principio, que ni siquiera tendrían ya equivalentes en la época en que hizo su recorrido el distinguido viajero. Ahora bien: en esa época, ya existían intensamente por lo menos tres de esas personalidades, que pronto fueron mundiales; y el autor por curiosa casualidad, pasó al lado de las tres, sin darse cuenta. Así, visitó la Universidad de Harward, sin descubrir a William James. Tuvo ocasión, en alguna reunión social, de "estrechar la mano del economista Henry George", a quien sólo se refiere y nombra así, sin imaginarse tal vez que ese nombre iba a ser tan pronto una especie de obsesión para la humanidad. Y, en cuanto a Walt Whitman, sólo lo nombra más bien despectivamente ("balbuceo genial"), sin sentir la originalidad y excepcionalidad de su genio y de su obra; y también sin ver que en ella está precisamente la más alta, la más fuerte, la más suprema apología de la civilización como un esencial idealismo, pues la concepción capital del poeta, en tantas partes expresada, es concordante con la de Groussac: los progresos materiales, como principio; sólo cimientos y sostén para "las flechas enhebradoras de estrellas".

Pero, con todas las salvedades sobre ciertas partes de hecho, y sobre tantas apreciaciones, es el caso que, considerada en sí misma y como en general esta reacción contra las civilizaciones de tendencia materialista, enaltecida por la forma admirable, produce un efecto fermentativo de primer orden. Y muchos deberán gran agradecimiento a ese libro.

En cuanto al de Rodó, orientado en la misma dirección, tiene sin embargo, un carácter distinto:

Desde luego, el elemento irónico, negativo, acerbo, falta en absoluto. Caracterízase el "Ariel" (como, por lo demás, todo lo que Rodó ha escrito hasta ahora), por la altura, por la nobleza, por la superioridad. Y ese libro, además, es muy exacto (siempre con las mismas salvedades *de hecho* que para Groussac) en la tesis: muy bien graduada, ésta, en el sentido de la predominancia, de la superioridad del elemento idealista (aunque no falta cierta falsa oposición). Pero no hay necesidad de entrar en este punto en ampliaciones, ya que la acción ennoblecedora e idealizadora de los libros de Rodó, es un hecho de experiencia, y de experiencia continental.

Y es una coincidencia curiosa — y utilizable — que los tres libros que yo había elegido para excitar los problemas continentales americanos, sean también, creo, los tres cuya elección estaba más indicada para presentar ejemplos *de las tres clases de estilos que pudieran proponerse como ideal presente en el idioma español.*

Prescindiendo del casticismo estrecho, tres ideales se ofrecen:

Uno, representado por el "Facundo", es la incorrección genial, la espontaneidad eruptiva del genio: fuera del idioma, pero arriba.

Sólo que, esto, magnífico como resultante, no puede ser nunca un ideal que se persiga deliberadamente: Quien se propusiera deliberada y conscientemente realizar o imitar la "incorrección genial", encontraría muy fácilmente uno de los dos elementos, pero no el otro.

Quedan, entonces, como ideales imitables y prácticamente discutibles, dos que creo perfectamente representados por los dos escritores a quienes me he referido.

Groussac nos da su valiosísimo libro, también como un ensayo de un estilo nuevo; y este ensayo se relaciona con un problema que para nosotros es interesantísimo.

El idioma español es, nos dice Groussac, algo así como una formidable espada medioeval, que hay que manejar a dos manos, y con la cual no se pueden obtener ni ejercitar la finura,

el *doigté* necesarios para la esgrima del pensamiento moderno. Lo asimila también a una trompeta, sonora, vibrante, pero sin escala cromática: faltan en nuestro idioma las *nuances*, lo que hay que decir en francés, ya que ni siquiera tenemos la palabra, lo que no es extraño faltando la cosa.

Y entonces, dice él: en este idioma, inhabilitado para la ciencia y para el arte modernos, será necesario introducir alguna modificación.

Y el hecho es que el estilo de Groussac, ha resultado la realización consciente, y, desde su punto de vista, yo diría perfecta, de lo que todos nosotros tendemos, más o menos, a hacer mal e inconscientemente, debido a la dirección especial que ha tomado nuestra educación, modelada fundamentalmente por el pensamiento y el estilo franceses.

Es esta, pues, una de las tendencias que el profesor mostraría a los jóvenes: conservando el vocabulario del idioma, dar a éste otro espíritu, o por lo menos introducir en él algo de otro espíritu, que lo hiciera más adecuado al pensamiento moderno. Y. de esa tendencia, el estilo de Groussac es ejemplo magistral.

El de Rodó, sería la realización, también perfecta, de la otra tendencia, que sería hacer el perfeccionamiento totalmente dentro del espíritu del idioma.

Cuando nos dicen los viejos casticistas españoles, que, si creemos insuficiente a nuestro idioma, es porque no lo conocemos, tienen, indudablemente, un fondo de razón: basta recorrer durante algunos minutos un diccionario castellano, para darnos cuenta de la pobreza del vocabulario que usamos, y aun que conocemos. Pero, en lo que se equivocan, me parece, es en creer que bastaría conocer el español, tal como lo han hecho los españoles (no cuento en estos momentos ciertos ensayos contemporáneos de gran valor), en creer, decía, que nos bastaría conocer el español tal como lo habían hecho hasta ahora los españoles, para encontrar un idioma adaptado a las necesidades nuevas. Hay que tener en cuenta, y en esto tenía razón Groussac, que en España, ni se hizo ciencia por varios siglos, ni tampoco se produjeron esas modificaciones del idioma que realiza el arte, y que hacen que el francés de una generación,

por ejemplo, difiera del francés de la generación anterior. De manera que, para adaptar el idioma español al pensamiento moderno, sería necesario, no simplemente conocerlo, sino modificarlo: o renovarlo, o ampliarlo, o hacer algo con él; precisamente la cuestión está en saber qué: si será introducirle algo de un espíritu extranjero, o perfeccionarlo dentro de su propio espíritu. Y éstas son precisamente las dos tendencias que respectivamente representan cumplidamente los dos escritores.

Por lo demás, sería una de las cuestiones a tratarse, resolver si son, esas dos tendencias, inconciliables; o si son conciliables, y hasta qué punto.

Ahora, como obra nacional, estaría indicado, por ejemplo, introducir en las lecturas el "Artigas" de Zorrilla. (Mostrar y hacer sentir, a propósito, el papel de los poetas en la historia).

Este libro, además de su efecto directo, excitaría muchos problemas; por ejemplo, el relativo al papel de los héroes o de los grandes hombres en la historia. Aquí nuestro profesor podría hacer lecturas o comentarios en cuanto a las dos tendencias: por una parte, lecturas, por ejemplo, de Carlyle o de Emerson, como representativos de los escritores que reducen la historia a los héroes y a los grandes hombres; y, por otra parte, por ejemplo, lecturas de Macaulay y de los historiadores para los cuales los "grandes hombres", no son sino los que suben primero a la montaña, y ven salir, algo antes que los demás, el sol, que de todos modos debía salir. Imagen que corrige Stuart Mill: Los grandes hombres, no suben a la montaña a ver salir el sol, sino a evocarlo.

Y se podría tratar, bien motivado por ese libro (con su tesis, o contra ella; o con reservas: esto es secundario), el gran problema del patriotismo; y las diversas formas que toma este sentimiento; y sus desviaciones, y sus degeneraciones; y sus limitaciones. Por ejemplo, las formas que puede tomar en los países grandes y poderosos: "imperialismo", "nacionalismo", y demás tendencias, de que trataría el profesor. Mostraría formas distintas de patriotismo; entre las cuales es muy inte-

resante, el de ciertas naciones que tienden a hipnotizarse demasiado con el pasado, tendencia que fué en cierta época un factor más bien negativo que positivo de patriotismo, en naciones como Portugal y España. Y otro patriotismo, más estimulante, orientado preferentemente hacia el porvenir, hacia el progreso y mejoramiento. Y todo lo demás sobre formas del patriotismo: el guerrero; el pacífico; hasta el puramente industrial y materialista de ciertas naciones, basado puramente en un bienestar material.

Y procuraría últimamente el profesor, y es el problema más difícil de todos, apreciar en cada una de estas tendencias, y también en las tendencias anti - patrióticas o humanitarias, lo que puede haber de verdadero y de falso, de bueno y de malo, de justo o de exagerado, de actualizable o de prematuro, intentando la explicación y estimulación de los mejores estados de espíritu.

Todo esto, sin perjuicio del comentario especial sobre el libro; y de las digresiones, que el profesor, seguramente, no evitaría, para hablar del poeta (¿cómo iba a ser posible no hablar del "Tabaré"?). Y, para hablar de otros poetas y literatos nuestros... Pero esto correspondería más especialmente, sea a la clase de Literatura, sea a conferencias especiales literarias, de que ya hemos hablado.

Tal sería (imaginada con algunos ejemplos) la misión de una cátedra, de comentarios, ampliación y dirección de lecturas, que no es, por lo demás, sino una de las tantas instituciones especiales que podrían concebirse para servir esta segunda misión de la enseñanza. — En cuyo sentido se podrían, todavía, hacer muchas otras cosas:

Yo he pensado, por ejemplo, a propósito de lecturas, que debería hacerse — y a veces he tenido el proyecto de hacer — un libro de lectura que tendría un carácter especial; un libro de lectura *penetrable*, aplicable a la enseñanza secundario - preparatoria, a la enseñanza normal de maestros, y, en general, a toda enseñanza que se diera en esos planos.

Entrarían en ese libro, dos clases de material:

Primero: trozos o pasajes sacados de obras.

Esto tiene, al mismo tiempo que ventajas, inconvenientes. ''Arrancados de su continuidad orgánica'', muchas veces los más hermosos pasajes de los libros, sobre todo si se los agrupa en un libro de enseñanza, quedan como pájaros en un museo o como mariposas clavadas con alfileres en un cuadro. Pero, por otra parte, perdidos esos pasajes entre libros que no siempre podrían ser leídos, es doloroso no poder asegurar su lectura.

Además, y aunque esta primera parte fuera discutible, hay una segunda clase de material, que aseguraría la conveniencia de esta clase de libros de lectura: me refiero a lecturas, no ya de trozos, de pasajes que habría que segregar de los libros, sino de artículos, estudios, completos y acabados; pero que, como son demasiado breves para hacer libros por sí solos, circulan juntos con otros trozos; y que convendría separar, eligiéndolos con nuestro criterio fermental para lecturas de la juventud.

Así, pues, nuestro libro podría contener lecturas de una y otra clase.

Para las primeras, hay que tener en cuenta varios casos.

Primer ejemplo: hay libros que, por demasiado especiales o por otra razón cualquiera, que podría ser hasta la de no tener el libro en total el nivel elevadísimo que se requiere, no estarían indicados para servir de lectura a la juventud, pero que contienen un pasaje, por ejemplo, de alto valor. Entonces, habría que sacarlo de allí y presentarlo. Se me ocurre, por ejemplo, el caso de los Apóstoles de Renán: libro muy especial, de interés puramente histórico, no estaría indicado, en manera alguna, para nuestra lista de libros; pero tiene un pasaje (hacia el final del prólogo), en que el autor contesta a los críticos de la ''Vida de Jesús'', que es muy elevado y conmovedor; y que sería verdaderamente doloroso que la juventud no conociera. Se incluye, pues.

Otros casos: estaría indicadísimo, en realidad, leer los libros enteros; pero son tantos los que se encuentran en este caso, que hay conveniencia en asegurar la lectura de ciertos pasajes culminantes.

Pero el caso más general, es el de tantos libros extensos, de desigual valor muchas veces, en que los pasajes a elegir están como perdidos entre otros que no responden a la indicación especial.

Se haría, pues, esa selección, tanto en obras filosóficas, como en obras literarias, como en esas otras obras que no se pueden clasificar de filosóficas ni de literarias (ni hace falta). Supongamos pasajes de Diderot, de Maeterlinck, por ejemplo; entre los literatos, pasajes de Tolstoy, de Gorki, y así hasta el infinito (nuestro libro, entre paréntesis, podría no acabarse nunca, y tener un número indefinido de tomos).

Lo anterior, en cuanto a la primera clase de lecturas, esto es, a la de trozos.

En cuanto a las otras lecturas, a las que harían más indispensable la preparación de nuestro *libro de lectura fermental* (esto es, lecturas de ensayos o estudios que formen un todo, pero que, por ser demasiado breves para constituir un libro, se han publicado mezcladas con otras cosas en los libros materiales), habría también que sacarlas tanto de la literatura, como de la filosofía, y de todo lo demás. E iríamos a buscar en las recopilaciones de poesías, como por ejemplo, "Los Simples", de Guerra Junqueiro; en las obras filosóficas, o de tendencias más o menos filosóficas (y para hablar siempre de los escritores que ya han sido nombrados), estudios como los referidos "La inquietud de nuestra moral", y "Nuestro deber presente", que son de las cosas más admirables que Maeterlinck haya escrito. Y, abundantemente, lecturas más breves; entre las cuales citaré como ejemplos, algunas que aparecerían mucho en ese libro — por lo menos si lo hiciera yo: lecturas de Barrett.

Rafael Barrett ha sido una de las apariciones literarias más simpáticas y más nobles. Hombre bueno, honrado y heroico: huésped de un país extranjero, adoptó su "dolor"; y su *j'acuse*, si cabe más valiente que el otro, tuvo de todos modos el mérito supremo de que ni siquiera podía ofrecerle, sobre todo en aquel momento, esperanzas ni espectativas de gloria. Y fué hombre de pensamiento, de sentimiento y de acción. Es el ejemplo por el cual acostumbro sustituir ahora el de Anatole

France, cuando quiero mostrar cómo es posible no ser un espíritu dogmático, tener más bien tendencias a la duda, y a un casi escepticismo a base de sinceridad, y ser, sin embargo, un hombre de acción — y de acción noble y valerosa, quizá más eficaz y más noble que la de los dogmáticos.

Y, como escritor, produciendo en las más tristes e inverosímiles condiciones, en el torbellino del periodismo diario, sin tiempo, sin salud, supo dar a sus producciones una densidad intelectual tan fuerte, y al mismo tiempo un calor tan poderoso de humanidad, que ha conseguido sintetizar una de las más puras y bien ligadas aleaciones de inteligencia y de sentimiento.

Sin duda, exageró a veces, o forzó, su negación anárquica; pero siempre a base de amor a la libertad y de compasión por la miseria y el dolor.

Y, naturalmente, en aquellas condiciones, produjo desigual. Pero, imaginemos al que, con la fiebre apresurada del artículo diario, y con la otra fiebre, quizá desde el lecho que ocupó en un lazareto de tuberculosos, escribió pasajes como estos, que (también para dar un ejemplo concreto de lo que yo desearía) no resisto absolutamente a la necesidad de leer ahora y aquí mismo, porque son de las más hermosas y puras y ardientes condensaciones de pensamiento y de sentimiento de hombre: como radium espiritual!

EN EL LOUVRE

¡Caigan sobre mí las iras de Apolo! Reniego del éxtasis en que hace diez años me postraba ante la Venus de Milo. Hoy vuelvo a ella, instruído por la vida; el dolor me ha dado fuerzas para desenmascarar al mármol. He aquí la gran engañadora, igual que siempre, con su belleza eterna, inmóvil, implacable; he aquí el ídolo glacial y satisfecho, con su cabecita redonda y bien peinada, sus ojos ciegos, su leve sonrisa desdeñosa, su torso vasto y tranquilo, capaz de sostener sin un estremecimiento las caricias de Hércules. Aquí estás, Venus Urania, convencida de que lo sabes todo, de que te ciernes por encima de la piedad y de la duda, lejos del mal, lejos del hombre. Crees reinar en tu país y entre los de tu raza, pero han muerto ellos y sus dioses. Y tú has muerto también. Eres una magnífica momia, una máscara brillante y dura, un molde hueco que

rueda por las clases de dibujo. Dime, patrón de rectificar cuerpos de mujer, ¿qué hiciste de tu alma? Los académicos adoran tu forma, y está vacía. Tu rostro miente; la mentira baja de él a lo largo de ti, falsificando hasta las raíces de tu pedestal, y debemos felicitarnos de ignorar tus brazos decorativos y tus manos inútiles. Mientes. Pretendes expresar la plenitud de la dicha, la paz absoluta, la sabiduría perfecta, y no hay paz, no hay verdad, no hay dicha; toda perfección es un cadáver. No hay paz en los corazones humanos, ni en las miradas de las bestias, ni entre los pétalos de las flores, ni en las entrañas de la roca. No hay paz en las regiones de lo infinitamente pequeño, donde los átomos chocan, o se hacen prisioneros unos a otros, o se disuelven en el espacio como una bruma fatigada. No hay paz — ¡Oh Urania! — en las regiones de lo infinitamente grande, donde arden los soles y las lunas se hielan, donde el éter palpita y fluyen estelas de gérmenes que buscan al azar la matriz de los astros. No hay paz en las regiones sin nombre, donde la muerte medita y trabaja en silencio. No hay paz, no hay paz. No hay más que inquietud.

Por eso guardo mi fidelidad para la divina imagen de la inquietud, para esa Victoria de Samotracia que en lo alto de la escalera central del Louvre yergue la noble agitación de su figura. Al subir hacia ella, los peldaños se convierten bajo mis pies en gradas de un templo.

Sobre una proa medio deshecha, la Victoria alza su tronco retorcido por el esfuerzo, y abre sus anchas alas que parecen temblar. El conjunto es una cruz que me recuerda ''la otra''. Las mutilaciones de esta obra sublime tienen no sé qué de trágicamente simbólico. La heroica testa y los brazos laboriosos se han perdido. De la nave no quedó más que la proa; arriba no quedaron más que las alas; y la estatua decapitada avanza en el vacío. Sentimos que se ha desprendido de su tierra y de su tiempo; que los cien fragmentos de su ser, magnetizados por la impaciencia, apenas reunidos bajo los dedos de los arqueológicos se han puesto a caminar. Las alas han batido de nuevo, y merced a ellas la victoria ha corrido sobre las aguas de los siglos, y nos ha alcanzado. Tocad sus sagradas rodillas; no es el frío de la piedra; es el frío de la noche. El viento aplastó el ropaje contra la carne que se estremece, mojada por el mar. El seno respira aún. Las alas luchan aún con las ondas invisibles. Una inmensa compasión se apodera de mí. ''Hermana, no te deseo el pensamiento, estéril geometría de la senda que no pisaremos ya nunca. El destino te ha dejado las alas; te ha dejado completa, y siendo el más puro de los gestos, lo eres todo. Pero tus músculos sufren. Reposa un momento. Detente un día y mañana reanudarás tu viaje.

''Estoy suspendida sobre el abismo y detenerme es caer. No hay reposo para nosotros, hermano mío. No confíes en las nubes azules con que la aurora viste el horizonte. Nuestro Océano no tiene riberas.''

Otro:

NIÑERÍAS

Mi hijo tiene más de tres años. Es un niño excepcional. Todos los niños de esa edad son excepcionales. Pasan por un máximo de la curva descrita por el hombre. Atraviesan una época breve en que la suma de las prosperidades de la carne y del espíritu es mayor. ¡Flor de la florida infancia! ¡Momento sagrado! El cuerpo, rico aún de líneas redondas y suaves que recuerdan el seno que lo nutrió y la amabilidad de la leche, ha empezado a estirarse enjuto por el juego. El músculo brota. Las pantorrillas bronceadas se endurecen. El pecho, cuando la agitación de la carrera le hace respirar angustiado, dibuja el sólido círculo de su oculta caja. El cuello adquiere su orgullo de pedestal; la cabeza comienza a sentirse cumbre, y se alza naturalmente hacia el cielo. Los pies se han vuelto ágiles y astutos. Las manos no son ya rollitos de inválida manteca. Saben acariciar y romper, y cada dedo aprende su oficio. La piel ha perdido el rosado excesivo y un poco vulgar de los que lactan todavía. Una sublime palidez, mensajera del corazón, pone su luz en las sienes delicadas. El cabello tibio se ensortija en bucles rebeldes. La boca, delicia húmeda y roja donde ríen, hasta en el llanto, los completos dientecillos, es un vértigo del beso. Los ojos rebosan inocencia, y también deseos innumerables: ojos en que caben ahora las perspectivas de los bosques y de las llanuras: ojos bastante profundos para retratar los mares y las estrellas, ojos en que reposará, mientras viva, la imagen del infinito. Esos ojos claros, sus ojos... ¿qué? ¿Se cerrarán, decís que se cerrarán?

Y mi hijo canta, grita, corre, torbellino de júbilo, pequeño alud de felicidad. ¿Han calculado los sabios la energía que gasta un niño desde la mañana a la noche? Cómo explican que gastando tanta, crezcan y se haga fuerte con tal empuje y rapidez? ¿En qué aritmética estará la solución? Y además, mi hijo es valiente! — es capaz de asomarse a todos los precipicios, como si hubiera conservado sus alas de angel... ¿qué? ¿Se caerá por fin, decís que se caerá?

¡Oh, nuestros paseos filosóficos! En un charco del jardín se ahoga una avispa. Nos compadecemos de ella. Organizamos el salvamento. La sacamos con un palito. El quería sacarla sin artefacto alguno.

—¿Por qué el palito? me pregunta.

—Porque hay avispas que pican, ay! hasta cuando se las socorre...

A veces nos arriesgamos sobre el camino ancho, el camino que *no se acaba* nunca. Yo me fatigo mucho antes que él. Y hablamos. Y nos cruzamos con personas y con animales, con una vaca...

—Papá, esa vaca que viene ¿"quién" es?

—No lo sé, hijo mío.

Casi siempre tengo que contestar lo mismo: "No sé". ¿Qué? ¿Decís que él tampoco sabrá nada, que se irá sin saber nada?...

Una caravana de hormigas nos corta el paso. Hay que respetarlas. Mi hijo, acostumbrado a que las gallinas y los perros menores huyan de él, contempla las hormigas silenciosamente, y después me interroga.

—Papá ¿por qué no se asustan de mí?

—Porque no te ven, hijo mío. Eres demasiado grande...

¿Os sonreís? ¿Qué habríais respondido vosotros? De esos labios salen enigmas terribles. Salomón consiguió satisfacer a la reina de Saba. Yo dudo que mi hijo se fuera contento. No existe reina que tenga la imaginación de un niño de tres años! Poetas ufanos de vuestra fantasía ¿podéis jugar tres horas con piedrecitas y cáscaras de nuez? ¿Podéis, como mi hijo, infundir una alma brillante a lo más inerte, oscuro, mutilado, muerto, a una mota de tierra, a un pedazo de trapo? Si os llegara siquiera la imaginación a representaros el alma ajena, el dolor ajeno, hombres cultos ¿os trataríais unos a otros como máquinas?

Para mi hijo no hay máquinas hasta hoy en el universo. Todo respira, todo es instinto y voluntad. Todo convida o amenaza. Todo es digno de amor o de odio. Así debió ser la aurora del mundo... ¿Qué? ¿Morirá? ¿Decís que mi hijo morirá?...

Por el efecto que esto produce, ustedes pueden juzgar y sentir lo que sería una clase de lecturas como la que yo proyecto.

Y que no se objete que todo eso es demasiado; que es exagerado, e imposible. Así sería, si alguien pensara en hacer *exigible* todo lo que nosotros hemos sugerido, o la décima o la centésima parte. Pero no se trata de eso, sino simplemente, lo repito, de servirse de esa clase de reactivos para abrir y elevar los espíritus.

Y, pensando en lo que podría ser una enseñanza así concebida, creo que ustedes apoyarán ahora mi afirmación de que la enseñanza secundaria, debiendo tener la misión *completa* de dirigir y satisfacer las almas en el período capital de la adolescencia, no hace todo lo que puede, ni cumple todo su deber, porque, de las dos acciones que debe ejercerse, sólo reconoce, reglamenta, y aplica conscientemente, una: la reglada; en tanto que desconoce, y sólo involuntariamente ejerce, la otra: la elevadora y excitadora; la fermental.

Y ahora: Si alguien objetara o pensara algo como lo siguiente: "Todo eso es bueno, es excelente en sí; pero no para enseñanza secundaria ni preparatoria. Debe hacerse; pero no todavía..."; entonces... sería que yo no he sabido explicar. ¡*Todo está ahí!* Lo fundamental es que la enseñanza secundaria y preparatoria (sobre todo, naturalmente, en sus años superiores), no sólo *est locus*, sino que es lugar *de elección*, para eso. Y que lo que ocurre — la *esterilización* de esa enseñanza — es un hecho lamentable y funesto. (1)

---

(1) En el momento en que corrijo estas lecciones, he realizado ya, en mi Cátedra de Conferencias, durante cuatro años, muchas más lecturas elegidas y comentadas con ese criterio fermental. Como ya lo he dicho, estudiantes de enseñanza secundaria y preparatoria, y maestros primarios, constituyen un núcleo permanente de público. No hay sanción alguna; nada de obligatorio; y esa asistencia constante, y sobre todo el ambiente de esa Cátedra, completando lo que ya había observado desde mi clase de Filosofía, en que desde muchos años antes había iniciado tales prácticas, han confirmado definitivamente esta experiencia.

A propósito de Nietzsche, de Bergson, de Renán, de Maeterlinck, de Withman, de Pasteur, de H. George, de Fabre, de Spencer y de otros autores (o bien directamente y en sí mismas), se trataron casi todas las más grandes cuestiones: la muerte, y el problema de la sobrevivencia; la religión; la moral; las relaciones de ambas; la ciencia; las artes; el estilo; muchos problemas sobre enseñanza; la propiedad de la tierra; el socialismo; el patriotismo; la democracia; la guerra; todo esto, frecuentemente motivado y calentado por lecturas. Me siento autorizado para afirmar, así, basándome en hechos de experiencia, la posibilidad, la eficacia y la bondad de una acción semejante.

Planes, programas, textos, procedimientos, material de enseñanza, profesorado, etc., en enseñanza secundario = preparatoria.

Anunciamos al principio de estas conferencias, que nos veríamos obligados a suprimir o a estrechar considerablemente aquellas partes del curso que se encontraran ya tratadas en los libros corrientes. Y es así cómo ahora, sobre estos puntos tan interesantes, tendremos que limitarnos a hacer algunas muy breves indicaciones, pues es fácil encontrar, al respecto, libros, que son de dos tipos: unos, doctrinarios, tratan, en principio sobre cómo debe organizarse la enseñanza secundaria; otros, reseñan o comentan los hechos relativos a la enseñanza secundaria de tales o cuales países.

Seremos, pues, breves.

Hay que tener en cuenta, sobre estos puntos, el peligro de caer en disertaciones demasiado generales o demasiado doctrinarias o idealistas, y el mayor todavía de caer en la afectación, en la artificialización, o en el pedantismo de que suele revestirse la ciencia que enseñamos.

Muchas veces las verdades pedagógicas son verdaderas banalidades. Pero banalidades que es útil decir, porque suele ser necesario descubrirlas con gran trabajo; y vuelven a olvidarse, a menudo, después que se han aclarado.

Y, sobre todo, hay que tener muy en cuenta que problemas como los que vamos a tratar, son problemas normativos, esto es: problemas que se refieren, no a cómo son las cosas, a cómo ocurren los fenómenos, sino a cómo debe hacerse algo; y sabemos que, con respecto a esta clase de problemas, es paralogístico tratarlos como si fuera forzoso en todos ellos encontrar una solución que sólo ofrezca ventajas, para preferirla, sin disputa ni cuestión posible, a todas las demás soluciones, que sólo ofrecieran defectos.

En la mayor parte de los problemas normativos, por lo menos, de aquellos que llegan a plantearse y a discutirse, se presentan casi siempre varias soluciones, con ventajas e inconvenientes; de modo que la verdadera manera de discutirlos y de resolverlos — en el sentido que la palabra *solución* tiene verdaderamente en este caso — es explicar las ventajas y los inconvenientes de cada uno de los procedimientos posibles; y, si es el caso, elegir.

Y todavía hay que evitar el inconveniente de tratar estas cuestiones prescindiendo de los medios vivos a que la solución debe aplicarse; esto es: prescindiendo del carácter, historia, necesidades especiales, condiciones, temperamento, etc., de cada país, en cada momento.

La consecuencia de todo esto, es que no quedan muchas verdades, por lo menos verdades absolutamente ciertas, y que puedan enseñarse como dogmáticas, en esta esfera demasiado general de la pedagogía. Más bien, se tienen unas cuantas ideas directrices, para aplicar, con más o menos buen sentido, en los casos especiales, a medida que se vayan presentando.

Y confieso que yo creo que, de todas esas ideas generales, la más fecunda, la que mejor ayuda a resolver sensata y eficazmente los problemas, es la que acabamos de desarrollar en las conferencias anteriores; a saber: que hay que concebir la enseñanza secundaria, como debiendo atender y no perder nunca de vista, dos fines: uno *organizante*, tendiente a asegurar un mínimum para todos; y otro, *estimulante*, *fermental*, tendiente a dar a cada uno su máximum, a hacer llegar a cada uno hasta donde pueda llegar.

PLANES

Comprenden (o tienen que ver con) todas las cuestiones relativas a elección de asignaturas, su limitación, su ordenación, su relacionamiento, su coordinación, subordinación e importancia relativa, que se determina por el tiempo destinado a cada asignatura, años y horas de clase, sanciones especiales o de preferencia para cada materia, etc.

Mezclaremos todas esas cuestiones, haciendo algunas explicaciones e indicaciones a propósito de cada una de ellas.

Conviene notar, desde el principio, que, en la *elección de materias* para la enseñanza secundaria, hay una parte de tradición y de convencionalismo. Realmente, si a los que hacen estas elecciones en un país cualquiera, por ejemplo, en el nuestro, se les preguntara por qué figura en los planes, como una materia entera, la Mineralogía, y no figura la Economía Política; por qué se enseña como materia entera la Zoografía, y no se enseña ninguna Higiene (y el plan de cualquier país se presta más o menos a cuestiones por el estilo), se sentirían algo apurados para contestar.

Realmente, se ha hecho una especie de convención sobre este punto. Y, de todos modos, parece indudable que algunas partes de asignaturas que nunca o casi nunca figuran en planes de enseñanza secundaria, serían más útiles y más oportunas que algunas partes de las asignaturas que figuran.

Esto podría sugerir una idea opuesta a la de inclusión o exclusión de materias enteras; y sería la de hacer los planes eligiendo, no materias, sino conocimientos: buscar cuales serían *las conocimientos más útiles que convendría trasmitir a los jóvenes de tal a tal edad*, e incluir esos conocimientos en los planes de enseñanza.

Y, naturalmente, esta otra idea extrema, tendría también su defecto: se perdería esa coordinación del saber unificado en ciencias y artes determinadas, o en "asignaturas", "materias", como se llama a las ciencias y a las artes cuando se las considera en pedagogía.

La indicación, pues, sólo puede hacerse para sugerir la posibilidad de soluciones combinadas, en que, partiéndose de la inclusión indiscutible o poco discutible de ciertas asignaturas, como todos organizados, se procuraría completarlas, no precisamente con otras asignaturas, sino con *conocimientos* — fueran de la asignatura que fueran — convenientes para la juventud.

Cualquiera que fuera el grado en que esta solución conciliatoria debiera, para ser buena, acercarse a uno o a otro de los extremos, es indudable que nosotros, en la práctica, estamos en un extremo: en el de no admitir que se puedan incluir en los planes sino *asignaturas* completas. En tal exclusivismo no hay más que costumbre e irreflexión.

A cualquiera se le ocurre, por ejemplo, que sólo una causa de ese orden puede hacer que determinadas asignaturas tengan en los planes comunes de enseñanza secundaria — como en el nuestro — el desarrollo que tienen. Por ejemplo, si se enseña tanta Mineralogía, no es porque se haya creído que tiene una importancia igual a la de otras asignaturas a que se consagra el mismo tiempo, sino simplemente porque se ha admitido como un axioma, que, de cada orden de conocimientos, hay, o que hacer una "asignatura" completa, o no enseñar nada.

Y a nadie se le oculta que faltan en nuestro plan de enseñanza secundaria, y creo podría decirse que en todos, *conocimientos* que serían sumamente útiles y que no han sido incluídos por la sola razón de que pertenecen a ciencias o a artes que no sería o que no parecería sensato, incluir enteras, como conjuntos organizados, dentro del plan.

Esta idea, puede aclarar muchas cosas, y ayudar a organizarlas mejor, evitando una causa de equivocaciones. Cualquiera entiende, y reconoce, que es más útil conocer el socialismo, que los hipo-cloritos; saber las reglas de una buena alimentación, que recordar los reyes francos. Pero no se ponen los más útiles de esos conocimientos, porque pertenecen a ciencias que no están en el plan; en tanto que los menos útiles se ponen, porque están en el plan la Química y la Historia.

La solución es, parece:

Incluir ciertos órdenes de conocimientos, como asignaturas enteras.

Pero agregar también algunos conocimientos útiles aunque pertenezcan a órdenes de conocimientos que, como conjuntos, no están en el plan.

Esta idea simple, arreglaría muchas cosas.

Hay, a propósito de planes de enseñanza, otra cuestión, con que se relacionan muchas importantes; a saber: si, en los planes, deben ponerse pocas materias, para que se sepan bien, o muchas materias, las más posibles, aunque el conocimiento de ellas tenga forzosamente que ser más incompleto.

Y es claro que, sobre este punto, la solución más sensata parece también la misma de conciliación que acabamos de establecer; esto es: que hay asignaturas que merecen especial tratamiento, como materias globales; pero que esto no debe llevarnos a suprimir en absoluto, de los planes, por lo menos ciertos conocimientos de otras.

A las razones dadas, hay que agregar la consideración de los graves inconvenientes (de que hemos hablado en otra parte de este curso) que hay en dejar para la edad adulta la *iniciación primera* de ciertos conocimientos o disciplinas: esa primera iniciación, casi siempre ingrata, sumamente árida para el adulto, y que el joven, en cambio, aborda fácilmente o sin gran repugnancia.

Pero, al acercarse a esta solución, tratar de salvar lo importante de la otra; esto es: que algunas asignaturas, sean bien sabidas enteras, como tales.

Otra cuestión sobre los planes de enseñanza, es la relativa a su mayor o menor rigidez o flexibilidad. Es este, naturalmente, un problema que no preocupa tanto en los países en que la enseñanza secundaria está a cargo de la iniciativa privada, o es libre en tal sentido; en cambio, es problema importante en los países que, como el nuestro, o la Francia o la Alemania, hacen enseñanza secundaria de Estado.

Así, se han preguntado los pedagogistas si, aun en el caso de que los planes a que pueda llegarse, sean buenos, es conveniente imponerlos con carácter de absoluta uniformidad, o si conviene dejar cierta libertad y cierta plasticidad.

Puede pensarse en varias clases de adaptaciones:

Por ejemplo, adaptaciones regionales. Las cuales, por poco que se lleven adelante, comprometen seriamente, como se com-

prende, el buen espíritu de la enseñanza secundaria: el espíritu de cultura general. Por lo cual está mucho más indicada, la adaptación regional, para las enseñanzas técnicas o utilitarias; para las enseñanzas de aprovechamiento industrial, instructivo.

Pueden, también, tenerse en vista las carreras futuras. Pero, en ese caso, se trataría del aspecto preparatorio, y no del aspecto general de la enseñanza secundaria. Hemos estudiado a este respecto el plan actual nuestro, llegando a la conclusión de que, al anticipar la especialización, se ha cometido un gran error.

Pero aquí nos interesa, sobre todo, otra idea directriz: la que lleva a dar cierta plasticidad a los planes, teniendo en vista las distintas clases de mentalidades, como también los diferentes deseos, propósitos o aficiones de los alumnos.

Las soluciones de los diversos países que han creído deber hacer algo en ese sentido, responden a dos tipos.

Francia y Alemania, por ejemplo, han procurado llenar esa aspiración (a la diversificación), por la polifurcación de los planes. Es curioso que esos dos países, sin copiarse, y después de una evolución muy trabajosa, hayan llegado desde este punto de vista a una solución que, en principio, puede considerarse idéntica; esto es: a la admisión de más de un plan oficial, con sanciones equivalentes.

Y la evolución seguida por esos dos países, ha sido más o menos la misma.

Naturalmente, lo que, allá, ha servido de eje a la cuestión, es la fuerte oposición que, en los países europeos de cultura clásica y tradicional, origina el debate entre los partidarios de la enseñanza clásica y humanista, por una parte, y los partidarios de la enseñanza moderna y realista, por la otra.

Uno y otro país tenían, tradicionalmente, una enseñanza secundaria muy predominantemente clásica y humanista. Después, las ciencias de la naturaleza, y la enseñanza moderna, fueron poco a poco insinuándose en los planes. Hasta que llegó a plantearse la oposición (que, entre paréntesis, puede tener, y tuvo muchas veces, carácter de falsa oposición).

Así, Francia llegó a establecer una enseñanza moderna, además de la clásica; y finalmente, a establecer dos grandes tipos de bachillerato: uno sobre la base de la predominancia de los estudios clásicos, y otro sobre la base de la predominancia de los estudios científicos y modernos. La polifurcación no se detiene aquí; porque, estando dividido el plan francés actual en dos ciclos, cada uno de cierto número de años, y éstos en secciones (el primer ciclo, si bien recuerdo, está dividido en dos secciones; y el segundo, en cuatro), resulta que los estudiantes pueden tomar, no dos, sino varias direcciones. Todos estos bachilleratos se consideran equivalentes a diversos efectos.

En Alemania, se ha producido el mismo movimiento, la misma lucha, y con parecido resultado. La oposición entre los Gimnasios, o sea los establecimientos clásicos y humanistas de origen tradicional, y las Escuelas Reales, o sean los establecimientos científicos y modernos, llevó al desarrollo creciente de estas últimas; hasta que allí, como en Francia, estableciéronse planes diversos coexistentes: unos más predominantemente clásicos; otros, modernos, y otros, intermediarios.

Otros países, en cierta época, por ejemplo, los Estados Unidos, fueron los representantes más caracterizados del segunto tipo de solución. Éstos, procuraron evitar la rigidez de los planes, por otro procedimiento: el de las asignaturas facultativas para los estudiantes. Lo cual, en los Estados Unidos, se llevó realmente hasta un extremo que, para nosotros, se presenta como inconcebible. En establecimientos de enseñanza de ese país, fué norma dejar a los estudiantes en libertad tan absoluta, que podían hacer las sustituciones más incoherentes: elegir entre las Matemáticas y el Francés; entre la Geografía y la Literatura; entre el Dibujo y la Gramática...

Así, el conocido "Informe del Comité de los Diez", que resumió y reflejó el criterio de una reunión de pedagogistas y funcionarios de aquel país, sentó, con la sola discordia de un único miembro, proposiciones como la siguiente: los establecimientos de enseñanza secundaria, pueden fijar el número de horas semanales o mensuales que se concederán a cada materia,

compensándolas, y teniendo en cuenta que, si en un establecimiento se estudia dos veces más matemáticas, por ejemplo, habría que estudiar dos veces menos latín, o viceversa, porque de esta manera se obtendrían resultados educativos equivalentes. Más todavía, si cabe: ese Comité estableció planes y programas en carácter de máximos o ideales; pero se autorizaba a los establecimientos de enseñanza a tomar solamente algunas de las asignaturas, considerándolas a todas como equivalentes desde el punto de vista educativo. (1) (*)

Los planes pueden ser *cíclicos;* palabra que, como muchas de las que vamos a emplear aquí, tiene varios sentidos. Nosotros la tomaremos en el más natural, llamando planes cíclicos a aquéllos en que el estudio programado en cierto número de años que constituye una parte de los del plan total, representa un conjunto suficiente, bien organizado y completo, como para que pueda considerarse como un todo. El plan de nuestras escuelas primarias, por ejemplo, es cíclico, o ha sido formulado con intención de hacerlo tal, en cuanto se ha procurado que la escuela de segundo grado, aun cuando no se sigan los cursos de tercero, represente un todo aprovechable.

Y de la misma manera pueden organizarse cíclicamente los planes de enseñanza secundaria.

Las ventajas son obvias, ya que en éste, como en todos los órdenes de estudios, hay siempre más o menos alumnos que no llegan hasta el fin.

(1) Conviene hacer notar que cualquiera de estas soluciones es esencialmente distinta de la actual nuestra, es decir, de establecer una polifurcación de planes en vista de carreras futuras, y anticipando la especialización.

(*) Al revisar las pruebas de este volumen (1918), acentúase en Estados Unidos un movimiento en favor de estímulos y direcciones vocacionales en la Enseñanza Secundaria. Eso (en principio; y más especialmente en lo aplicable a nuestros países), es bneno en sí (como, por lo demás, casi todo es bueno en sí, en enseñanza); la cuestión es la posibilidad de hacerlo sin perjudicar la cultura general. Si se puede hacer *ademds*, es bueno; si se proyecta, o si resulta, *en lugar*, es mayor el mal que el bien.

Y pueden haber, en cambio, inconvenientes, resultantes de la necesidad de forzar o de comprimir ciertas materias para establecer esos ciclos; más dificultades de distribución, etc.

Los planes pueden ser, también, total o parcialmente *sectoriales;* noción que tiene interés, sobre todo para países como el nuestro, en que nunca se ha intentado una aplicación de ciertas tendencias en enseñanza secundaria.

Se suelen llamar planes *concéntricos* (expresión ambigua), a aquéllos en los cuales, en lugar de escalonarse las materias por años, de manera que representen como ánulos o coronas alrededor del centro de un círculo, se las dispone ''sectorialmente''.

El sistema, en nuestro país, ha venido siendo (en enseñanza secundaria), el no concéntrico: se estudia Geografía un año, o dos, o tres: los que se necesiten; y se abandona la Geografía. Se estudia Mineralogía en determinado año, que puede ser el segundo, el tercero o el cuarto; pero, esa asignatura, ni se ha estudiado antes, ni se vuelve a estudiar después.

Por el plan llamado concéntrico, las materias se toman desde el principio; y se las va continuando. Cuando el plan es puro, podrán agregarse materias, pero no se suprime ninguna; de manera que se llega hasta el fin, por lo menos de un ciclo de la enseñanza, o hasta el fin de la enseñanza completa, sin haber abandonado ninguna asignatura.

Hay pedagogista (recuerdo a Benot) que considera tan importante esta cuestión de la distribución concéntrica de las asignaturas, que la hace condición *sine qua non* de la buena enseñanza: para Benot, ninguna reforma sería útil, ni puede intentarse, sin empezar por esa; y el mayor mal, según él, de la enseñanza española, está en desconocer el sistema ''sectorial''.

Las ventajas de los planes sectoriales, se perciben fácilmente, por poco que se medite sobre el punto.

La repetición de los conocimientos, contribuye, por una parte, a fijarlos cada vez mejor; y, por otra parte, a hacer su comprensión cada vez más perfecta, más completa y más definitiva. Así, la enseñanza concéntrica, a la vez aclara y fija.

Además de esta ventaja fundamental, tiene otras: por ejemplo, allí donde al fin de un orden de enseñanza se requieren pruebas de suficiencia generales, sea en forma de examen de aprobación para ese aprendizaje, sea en forma de examen de ingreso para una enseñanza subsiguiente, puede decirse que, con los planes de esquema anular, la tarea de repetir esas pruebas es penosísima y casi imposible; en tanto que el plan llamado concéntrico, o de esquema sectorial, prepara para la prueba final como automáticamente, de un modo más natural y fácil.

Otra ventaja, y valiosa, de la distribución sectorial, es esta: la enseñanza secundaria es cursada durante un cierto número de años: cuatro, cinco, seis, siete, según los países; de manera que es empezada por niños, y terminada por adolescentes, a veces casi hombres. Las materias que se ponen al principio, quedan así sacrificadas, porque han tenido que ser asimiladas por mentes demasiado infantiles; y todos sabemos qué diferencia hay entre haber estudiado algo a los doce o trece años, y haberlo estudiado a los diez y nueve o veinte.

Las Matemáticas, por ejemplo, suelen figurar entre las materias que sólo se estudian al principio de los planes de esquema anular; la Geografía, por una razón análoga, suele quedar reducida a conocimientos de registro y de pura memoria, y, en esa parte, está muy bien que se aprenda por niños; pero, en los programas de geografía, suelen comprenderse nociones de orden político, social, estudios de las religiones, antropología, etc., que a esa edad, son muy mal comprendidos.

He observado muchos hechos de este orden, con motivo de la posibilidad legal que tienen en nuestro país los estudiantes libres, y los establecimientos de enseñanza libre, de alterar el orden del plan oficial. Conozco, por ejemplo, una institución de enseñanza en que se cometía el error de hacer retroceder la literatura, de los años superiores, a los años primero y segundo, con el más desastroso resultado.

En ese caso, desapareció el daño cuando se volvió a llevar la literatura a los años superiores. Pero es claro que algunas materias han de quedar en los inferiores, en los planes de es-

quema anular. En cambio, los planes concéntricos, llevando de frente todas las asignaturas, y sobre todo, llegando hasta el fin con todas ellas, permiten corregir bastante bien esos inconvenientes.

En cambio, estos planes concéntricos o sectoriales, tienen también sus desventajas y defectos.

El primero, está en la misma dificultad de hacerlos, y de aplicarlos: en la práctica, es difícil conseguir todas esas ventajas, que han parecido tan claras en la doctrina.

Hay que tener en cuenta que esos planes obligan a cubrir una gran extensión en superficie: en cada año deben enseñarse tantas cosas, que suelen no caber.

Considerar también la mayor o menor aplicabilidad del concentrismo según las materias: por la misma naturaleza de las asignaturas, es mucho más fácil hacer un programa concéntrico de Geografía o de Historia, que hacer un programa concéntrico, en el sentido extricto del término, por ejemplo, de Matemáticas. Hay, así, materias que se prestan fácilmente; otras que se prestan más difícilmente, y otras que verdaderamente resisten al plan sectorial.

Hay también otro defecto, resultante de la gran dificultad de los profesores para mantenerse en el plano que corresponde al año y a la altura del estudiante. Dentro de una misma materia, cada profesor, tanto en la dosificación cuantitativa de los conocimientos, como en la manera más o menos elevada de darlos, y en la determinación de lo exigible, necesita artificializarse bastante para ponerse y permanecer en el plano que corresponde: para no quedarse demasiado abajo, ni irse damasiado arriba.

Naturalmente, aquí, como en casi todo, hay las soluciones combinadas: entre los tipos de esquema anular, y los de esquema sectorial, hay planes en que se han tenido en cuenta, combinándolas según las circunstancias, las dos ideas directrices. Y entre estos planes generalmente se encuentran los mejores.

Ciertos países optan por hacer concéntrica la enseñanza de ciertas asignaturas, que consideran especialmente importantes; tomándolas así como ejes o centros de la enseñanza gene-

ial, y estableciéndose de esta manera una especie de gerarquía de las materias por su importancia y valor.

Otros países, simplemente aplican la ordenación sectorial sólo a las materias que más naturalmente la admiten según su propia naturaleza, sin preocuparse de seguir con demasiada consecuencia una u otra idea general o sistemática.

Suele discutirse sobre si tienen o no gran importancia las cuestiones relativas a planes de enseñanza. La cual, naturalmente, es una cuestión mal planteada. Dentro de las cuestiones que se relacionan con los planes de enseñanza, las hay de todos los grados de importancia. Suele emplearse, tal vez, demasiado tiempo en discutir cuestiones relativas al orden de ciertas asignaturas, o al orden en que, dentro de una asignatura, deben disponerse las diversas partes; sobre todo, porque, entre estas cuestiones de detalle, hay algunas de solución más o menos indiferente, o en que se compensan las ventajas y los inconvenientes. Cuando se discute, por ejemplo, sobre si debe empezarse la enseñanza de la historia por la antigua, o por la moderna; sobre si la historia nacional debe estudiarse antes, o después de la universal... Son, sin duda, cuestiones interesantes, en que se aducen, en favor de una u otra solución, buenos argumentos; pero la verdad es que, en casos como esos, las ventajas y los inconvenientes de una u otra solución tienden más o menos a compensarse, y es tarea vana la de procurar un orden que elimine todos los inconvenientes y que ofrezca todas las ventajas; del mismo modo cuando se discute sobre si debe estudiarse la teoría literaria antes que la historia literaria, o la historia antes que la teoría, hay argumentos buenos en favor de una y otra ordenación: cada una tiene ventajas que la otra no ofrece, y tiene inconvenientes que la otra salva; se puede preferir una de las dos soluciones, pero es vano procurar llegar a una que tenga ventajas solamente. Casos parecidos, cuando se discute sobre si ciertas materias deben enseñarse antes o después de tales otras, etc., etc. No es del caso,

pues, cuando sólo se trate de cuestiones de esa naturaleza, exagerar la importancia de los planes.

Pero, en cambio, hay otras cuestiones relativas a planes de enseñanza, que son de importancia capital: por ejemplo, cuando se discute sobre si la especialización debe ser temprana o tardía; cuando se discute sobre el valor respectivo de la tendencia clásica o de la tendencia moderna, de la tendencia humanista o de la tendencia realista; cuando se discute sobre la adaptabilidad de un plan determinado a las condiciones de determinado país; entonces, estas cuestiones sobre planes, son sumamente importantes, y en manera alguna se las debe desdeñar. La última, por ejemplo, es tan capital, que entre los errores pedagógicos más grandes debe contarse cierta tendencia a trasplantar, sin crítica, y sin examen del terreno, planes de un país a otro; tendencia ilusoria en que suelen caer los mejores espíritus. Hay muchas condiciones, no diré de razas, porque no sé si hay razas, pero de espíritu nacional, históricas, económicas y de todo orden, que hacen que la constatación de los buenos resultados de un plan determinado, como por lo demás de cualquier institución, en ciertos países, no pueda, por sí sola, ser considerada como una demostración de su fatal y necesario éxito, sino simplemente como una indicación de posibilidades, que deben examinarse con buen criterio. Así, si se trata de trasplantar planes alemanes, o norteamericanos, o franceses, a un país sudamericano, habrá que tener en cuenta una inmensa cantidad de factores. Por ejemplo: que el estudiante alemán, tiene un desarrollo mental mucho más tardío que el nuestro, y es, a igual edad, en esos años, muchísimo menos inteligente; que, en cambio, tiene una tenacidad y una capacidad para el estudio continuado, que nosotros estamos muy lejos de alcanzar. Si, por consiguiente, sin tener en cuenta ese factor psicológico, se trasplantara integralmente un plan alemán a un país nuestro, ya por esto sólo ocurriría un desastre. Como, también, al trasplantar planes europeos, en general, tenemos que tener en cuenta una serie de razones tradicionales: por ejemplo, la diferencia en cuanto a la relación en que nos encontramos nosotros con respecto a las enseñanzas clásicas. Ellos,

absorbieron su cultura directamente de las antiguas sociedades, en tanto que nosotros la absorbimos de las sociedades europeas; y, así, nuestra relación con lo tradicional clásico, es más indirecta: no ya la relación del tronco con la tierra, sino la de las ramas con la tierra. Por lo cual, si se transporta el problema europeo de la enseñanza clásico - humanista, a países americanos, se cae en cierta artificialidad.

Otro ejemplo: cuando se trata de trasplantar planes como los de Estados Unidos, donde el factor económico no es considerado para nada, debido a que en aquel país no hay dificultades de dinero para la enseñanza, nos exponemos a organizar mal de hecho, o a no organizar realmente, lo que se implante, en lugar de organizarlo menos bien sobre el papel, y mejor de hecho, en nuestras condiciones reales. Y así en los demás casos.

Pero el ejemplo más serio del valor y trascendencia de algunas de estas cuestiones de planes, está precisamente en la que ya hemos tratado con tanta extensión: los efectos funestos producidos y a producirse en nuestro país por haberse disminuído la cultura general secundario - preparatoria, y haberse anticipado la especialización.

Al tratar de las materias especiales, completaremos más concretamente estas nociones generales, sin que aquí corresponda, realmente, retener otra indicación que esta: el mejor criterio para formular un buen plan de enseñanza para nosotros, resultará, como procuraremos comprobarlo, de la combinación de dos ideas directrices, que son precisamente las que hemos desarrollado en este curso: primero, la necesidad de atender conjuntamente, y en la medida de lo posible, a *los dos fines* de la enseñanza secundaria, tales como los hemos explicado; y, segundo, la comprensión de los caracteres especiales de nuestro medio, que hacen mucho más importante, mucho más indispensable que en los países de civilización hecha, la segunda misión de la enseñanza secundario - preparatoria: la elevadora, excitante y fermental.

(Con ese criterio, poner ampliamente, y para todos, las materias elevadoras, y las partes elevadoras de las materias; además: no en lugar, naturalmente, de las materias y conocimientos de precisión, exactitud, etc.).

PROGRAMAS

Es indudable, ante todo, que la importancia de las cuestiones relativas a programas, tiende a ser habitualmente exagerada. Por regla general, los pesimistas de la enseñanza — que son la gran mayoría — dirigen todos sus cargos contra los programas, y coinciden en encontrar en ellos la causa de la mayor parte de los males, y en esperar de su cambio o modificación casi todos los bienes. Por lo menos, en las personas que no tienen gran versación en cuestiones de enseñanza, ese estado de espíritu es el más común.

Y, por reacción contra tal estado de espíritu extremo, suelen algunos irse al lado opuesto, y sentar (como lo hace, por ejemplo, Le Bon, en su ''Psicología de la Educación''), que las cuestiones de programas no tienen absolutamente ninguna importancia, y que sólo la tienen las cuestiones de métodos. Lo que es, en primer término, una falsa oposición; y, además, en sí mismas, ciertas cuestiones de programas, son sumamente importantes, por más que, en general, las de ese orden, no sean, para la enseñanza, lo capital, y muchas sean muy secundarias.

De todos modos, como generalmente se atribuye a los programas la culpa de todo, siempre se los está reformando.

Y lo curioso es que, por otra parte, es un estado de espíritu igualmente muy común el considerar como un mal las reformas de programas.

De manera que los que mandan o proyectan en estos asuntos, tienen habitualmente dos tendencias: primera, a reformar programas; y, segundo, a suponer que su reforma es la última y definitiva.

Así, al mismo tiempo que se atacan en casi todos los países los programas vigentes, se habla siempre de la necesidad de acabar de una vez con las reformas, de hacer alguna reforma definitiva, que, en el sentir de los que se encuentran en semejante estado de espíritu, debe asegurar para siempre resultados que se aprecian con un criterio muy optimista.

Y bien: para formarse un estado de espíritu razonable y práctico a este respecto, hay que empezar por tener en cuenta que los programas se pueden reformar de dos maneras: por el sistema de la demolición y reconstrucción totales, y por el sistema de las reparaciones; exáctamente como se puede hacer con un edificio.

El primer sistema se presenta, indudablemente, como el más indicado para destruir rápidamente lo muy malo, lo demasiado malo.

Pero es lo más común que, en las reformas que se hacen por ese sistema, caigan juntos lo malo y lo bueno; y se levanta otro edificio nuevo, que, a su vez, presentará mejoras y defectos; y así indefinidamente.

Cuando se hacen estas reformas totales, se parte generalmente — y esto condice con el estado de espíritu en que se las realiza — de ideas malamente teóricas: es un sistema que sustituye a otro; una idea pedagógica que entró en moda cuando pasó de moda otra anterior. O bien, otra causa: gente distinta que manda; funcionarios que quieren vincular su nombre a una reforma, etc.

El resultado es que esas reformas totales, son muy peligrosas; y, por consiguiente, se las debe considerar como de indicación excepcional: son remedios heroicos, que sólo deben emplearse, por consiguiente, en casos extremos.

El otro sistema, el de las reparaciones parciales, es, por regla general; mucho mejor.

Primero, porque con él no se expone tanto lo bueno adquirido.

Segundo, porque esta clase de reformas pueden tener como base, mucho más fácilmente que las otras, la experiencia y la observación directa. El modo de hacerlas (bien), consiste en ir observando en la práctica deficiencias, errores, incoherencias, etc., de los programas, y corregirlos parcialmente.

Si se tiene esto en cuenta, comprendemos lo que hay de verdad en los estados de espíritu corrientes.

Los que se oponen a las reformas de programas, suelen tener razón, porque se piensa en esas grandes reformas totales, que son verdaderos terremotos pedagógicos.

Pero los que quieren reformar, tendrían razón a su vez, si pensaran en reformas parciales, de lo que se ha revelado como malo por la práctica y por la experiencia.

Por consiguiente, la regla práctica que sacamos de aquí, es muy sencilla:

El sistema de las reformas totales, debe, en general, reservarse para casos extremos; esto es: para los casos en que los programas (trátese de programas en general, o de programas de determinada asignatura) sean *demasiado* malos. Tal es la indicación de ese procedimiento, a cuyo empleo, naturalmente, no hay que renunciar por completo, como un propietario no debe renunciar al derecho dė derribar su casa, pero cuando sea realmente necesario y conveniente: no como modo habitual de reformarla.

En los casos normales, los programas, como los edificios, deben estar sujetos a reparaciones continuas, en cuanto y cada vez que lo necesiten: no hay por qué buscar ni desear programas fijos, programas definitivos; los programas pueden, y deben, estar en reforma continua; pero en una reforma *concreta y experimental.* Se observa que en tal asignatura falta un punto importante: se pone. Se encuentra que tal asignatura se enseña con demasiada extensión: se reduce. Se nota que se ha omitido un punto por no pertenecer a una asignatura determinada: se busca donde ponerlo. Y así en todos los demás casos. Todo con la misma normalidad con que se repone un vidrio roto o se compone una gotera.

Otra cuestión interesante relativa a los programas de enseñanza secundaria, es la diferencia en el punto de vista, según que se trate de *programas de enseñanza* y de programas *de examen.*

Por no verse claramente esta distinción, se incurre en una gran cantidad de errores relativos a cuestiones que ni siquiera se plantearían si se tuvieran sobre este punto ideas suficientemente claras.

Hay que tener en cuenta que éste es un problema especial

de los países como el nuestro, esto es: de los países que tienen exámenes (que no son todos); y, dentro de esos países, sobre todo de los que tienen, en enseñanza secundaria, exámenes de asignaturas separadas; lo que es casi una especialidad de los países de origen español.

Y como, donde concurren parecidas circunstancias, tienden a surgir las mismas confusiones, puedo elegir como ejemplo de ellas un pasaje de Benot:

"¿Cómo han de ser los programas?".

Nótese que no se sabe qué programas son: si los de enseñanza o los de examen.

"Los programas deben ser concisos, experimentales, prácticos, exclusivamente prácticos; sus preguntas han de aparecer redactadas por el estilo de las siguientes"...

(Sigue una lista de preguntas muy numerosas, concretas y analíticas).

Ahora bien: donde hay exámenes, y especialmente donde hay exámenes por materias, encontrarán ustedes siempre una lucha entre los que quieren programas amplios, y los que quieren programas breves. Esta es la primera cuestión. Y, mientras ella se plantee así; mientras se diga, simplemente, "*programas*" (como lo hace, por ejemplo, el autor citado), sin más distinción,—no sólo el problema no se resolverá nunca, sino que los dos bandos tendrán una proporción de razón tal, que no se darán nunca por vencidos.

Si triunfan los que desean programas amplios y elevados, *la enseñanza* mejora. Pero, como los programas *de examen* son los mismos, viene a hacerse *exigible* lo que no debe serlo; los alumnos estarán bien desde el punto de vista del aprendizaje; pero sufren como examinandos: o no pueden dar lo que se les exige, o necesitan sufrir mucho para darlo.

Triunfan los otros: se acortan, se reducen los programas. El *examinando*, queda tranquilo; pero *la enseñanza*, se rebaja y sufre.

Esta confusión entre programas de examen (donde lo hay) y programas de enseñanza, es tan común, que yo hasta re-

cuerdo épocas en que los profesores de nuestra Universidad, entre ellos los de Enseñanza Secundaria, recibíamos circulares de las autoridades en el sentido de ceñirnos exclusivamente a los programas y a los textos, y no traspasarlos nunca. Los que dictaban tales disposiciones, pensaban en los exámenes; pero aplicaban erróneamente sus reglamentaciones a la enseñanza.

El error está, pues, en creer que lo enseñable y lo examinable, son lo mismo: que debe examinarse todo lo que debe enseñarse, y que sólo debe enseñarse lo que debe examinarse. Lo que importa confundir un máximum con un mínimum: se debe enseñar lo que se pueda, lo mejor que se pueda; pero se debe exigir únicamente el mínimum que pueda razonablemente hacerse obligatorio. En cuanto al contenido y en cuanto al grado de elevación, los programas *de examen,* han de representar un mínimum; *la enseñanza,* que vaya hasta donde pueda. De modo que, si la enseñanza tiene programa, éste ha de ser más amplio.

Ahora, es claro — pero *esto lo veremos más adelante muy detenidamente* — que en la práctica, *donde haya exámenes, la enseñanza ha de tender* desgraciadamente *a adaptarse al examen.* Pero, por lo menos, conviene comprender que esto es un mal; un mal más o menos necesario, hasta cierto punto; pero que conviene combatir, y no estimular.

Es, la apuntada, también, una de las razones por las cuales se observa, en la historia pedagógica de los países, esa especie de ritmo, esa oscilación de programas extensos a programas reducidos, y de programas reducidos a programas extensos: es que están predominando alternativamente el punto de vista del examen o el punto de vista de la enseñanza; sin que los que encaran tan mal las cuestiones, se den cuenta de algo tan claro como es la diferencia entre la enseñanza y el examen.

Se comprende, pues, que programas como esos que desearía Benot, perfectamente determinados, claros, prácticos, muy precisos, etc., etc., son los programas indicados para el examen.

Pero, para la enseñanza, los programas deben tener otro carácter.

Deben comprender, desde luego, más cuestiones que aquéllas cuyo conocimiento puede ser exigible: una cosa es *lo que conviene enseñar,* y otra cosa es *lo que se puede exigir.*

No conviene, tampoco, que tengan esa rigidez y esa tan rigurosa precisión. Si hay programas de enseñanza, el profesor debe tener una libertad, por lo menos, relativa.

Y sería muy fácil seguir encontrando diferencias. (Porque se trata de una de esas verdades pedagógicas, en sí mismas claras y elementales, y que sin embargo no son corrientemente reconocidas, y aplicadas).

Así, suele igualmente preguntarse, sin distinción, si "los programas" deben ser analíticos o no.

Los de examen, sí: es absolutamente necesario, si ha de haber exámenes, que los estudiantes vayan a él bien defendidos y con tranquilidad de espíritu (al menos, la poca que pueda ser compatible con semejante acto). Por consiguiente, es absolutamente necesario que el programa de examen sea completamente analítico, bien detallado; que indique todas las preguntas que se pueden hacer; que no se pueda hacer una sola que no esté en el programa; que el estudiante pueda decirse, por lo menos, que ha estudiado todas las cuestiones que le van a preguntar. Así, no podrá estar seguro de no olvidar, o de no confundirse; pero por lo menos, debe poder estarlo de que no le van a preguntar una cosa que no se le ha ocurrido deber estudiar.

En cambio, hacer programas *de enseñanza* en esa forma, tendría el muy grave inconveniente de automatizar a los profesores; de limitarlos demasiado; y de quitarles espontaneidad, libertad, calor...

Y sobre esas bases hay que resolver el problema en casos parecidos.

Otra cuestión: los programas ¿deben o no, en enseñanza secundaria, ser completados por instrucciones o preceptos sobre la manera de enseñar?

Dos cuestiones, aquí:

Primera: importancia relativa de la manera de enseñar, con respecto a la determinación de lo que debe enseñarse.

Y, segunda: si la manera de enseñar, aunque sea cosa muy importante, debe o no ser objeto de prescripciones o de indicaciones.

Con respecto a la primera cuestión, es indudable que, como regla general, las cuestiones relativas a la manera de enseñar, esto es, las cuestiones sobre métodos, formas, etc., tienen tendencia a ser de mayor importancia todavía que la determinación de las cosas a enseñar, o sea que los programas propiamente dichos.

Sin duda, no hay que exagerar aquí, como lo hacen algunos. La determinación de lo que ha de enseñarse o no enseñarse, puede, en ciertos casos, tener una importancia capital; sobre todo, cuando se trata de criterios generales; por ejemplo: que un programa dé cabida o no a la parte teórica de una asignatura; a las experiencias prácticas, etc.

Pero, supuesto un programa en general bien orientado, lo más importante no es, después, que contenga o no contenga tales puntos determinados; sobre todo, en lo relativo a la parte de registro de las asignaturas de enseñanza.

Supónganse ustedes una clase de Química, de Historia, de Zoología. Una cuestión de programa, es saber si se ponen o no los cloruros; si se ponen o no los reyes francos; si se ponen o no los equinodermos. Claro que, mucho más importante que eso, es saber cómo han de enseñarse, en Química, los cuerpos que se enseñen, sean los que sean, cloruros o sulfatos: *cómo* ha de enseñarse; esto es: si el profesor, por ejemplo, se limitará a hacer aprender de memoria las propiedades de esos cuerpos, o si hará que los alumnos por sí mismos preparen alguno o determinen sus propiedades. Que estén los reyes francos, o que en lugar de ellos se pongan reyes godos, es una cuestión, de programas, bastante menos importante que la de saber cómo ha de enseñar, el profesor de historia, los reyes que enseñe; y qué importancia ha de dar a los reyes; y todo lo demás relativo al modo de enseñar.

De manera que las cuestiones relativas al método, formas de enseñanza, etc., son, en general, cuestiones importantes.

Pero, sentado esto, viene la segunda pregunta: ¿deben o no existir prescripciones o indicaciones oficiales sobre esos puntos? Porque pudiera ser que esas cuestiones fueran sumamente importantes; y que, sin embargo, no conviniera que, a propósito de ellas, hubiera nada obligatorio.

Esta segunda cuestión, es bastante más compleja y difícil que la primera: las indicaciones sobre la manera de enseñar, y, en mucho mayor grado, naturalmente, las prescripciones o imposiciones, ofrecen serios inconvenientes.

Desde luego, tienen tendencia a quitar espontaneidad a los profesores; a mecanizarlos.

Además, hay diferentes temperamentos en los profesores. Y ocurre muy a menudo que procedimientos doctrinariamente mejores, no lo son empleados por un profesor determinado, el cual, empleando otros más de acuerdo con su temperamento, hasta aunque fueran malos en sí, obtiene más resultados.

Tercero: no siempre hay un solo método o una sola forma de enseñanza que sea buena en un caso determinado. Puede haber varios, más o menos equivalentes.

Después, hay que agregar, todavía, que las modas pedagógicas, o los sistemas puramente teóricos y doctrinarios (otras veces, bastantes, la ignorancia o la estrechez), llevan casi siempre a los funcionarios o cuerpos que formulan estas instrucciones, ya a exclusivismos, ya a sentar en principio, y como si debieran ser verdades permanentes y absolutas, ideas pasajeras o parciales, destinadas a desaparecer o a modificarse o corregirse. Muchas veces, el que recibe la imposición, esto es, el profesor, está más en contacto con la realidad, ha tenido más ocasión de observar, que los que le imponen esas reglas.

Además, aunque las instrucciones sean supuestas buenas, aun así, tienden a producir dos males serios:

Uno, es la uniformidad. Que todos los profesores enseñen de la misma manera, es un mal, aunque cada uno enseñe bien: la mente de los alumnos, no sólo encuentra más interés, sino que obtiene más provecho, en ser tratada de diferentes maneras. Sin contar con que también en los alumnos hay tem-

peramentos individuales, y los procedimientos que aprovechan a unos, pueden no ser los más provechosos para que otros den de sí lo que les sea posible.

Y el segundo mal es la rutina. En enseñanza, los procedimientos mejores se mecanizan, y se vuelven malos, en cuanto caen en rutina.

Pero, a pesar de estos inconvenientes, es completamente inadmisible que los encargados de organizar la enseñanza, prescindan en absoluto, se desinteresen por completo, de todo lo relativo a la manera de darla; que limiten su papel únicamente a la determinación de lo que ha de enseñarse, determinación que se hace casi siempre con gran minuciosidad, y que observen una actitud absolutamente prescindente en cuanto a la manera de enseñar.

De manera que nos encontramos con una de esas cuestiones que hay que resolver según grados y según casos.

En principio, lo que puede decirse es que las instrucciones demasiado detalladas, muy minuciosas, que pretenden prever todo, deben en general evitarse. Que, en cambio, las instrucciones de orden general, que indican un resultado a perseguir y maneras razonables de obtenerlo, mientras no tengan un carácter exclusivo, tienden a ser convenientes.

Y convenientes son, también (naturalmente, han de usarse con mucha prudencia), aquéllas que tienden a excluir procedimientos que sean francamente malos, indiscutiblemente absurdos; sólo que las instrucciones de esta clase, no se han de adoptar sin una seguridad prácticamente absoluta.

Hay también casos de indicaciones especiales; por ejemplo, cuando se quiere hacer una reforma: formular instrucciones para destruir ciertos hábitos que, en cierto momento, y en virtud generalmente de tradiciones, costumbres, están muy arraigados en cierto establecimiento o en ciertas aulas. Para hacer la reforma, positiva o negativa, no hay más remedio, a veces, que recomendar y aún imponer maneras de enseñar.

De manera que todo es una cuestión de tacto, de prudencia y buen sentido en los casos especiales.

Para citar algún caso, que elegiré entre los personales (por-

que son los que uno conoce mejor): yo, por ejemplo, que, en general, tengo tendencia a ser enemigo de las imposiciones en materia pedagógica, he tenido ocasión de hacer programas con instrucciones, y aún con instrucciones impositivas.

Por ejemplo, hice un programa de literatura con instrucciones para la enseñanza y para el examen. Pensé que era indicación suficiente para ello, el hecho de que en nuestra enseñanza secundario - preparatoria, los estudiantes cursaran la literatura, y ésta les fuera enseñada, sin leer nunca a los mismos autores. De manera que creí necesario introducir, en la enseñanza, la obligación de hacer lecturas, en la enseñanza, en ciertas condiciones; y, en cuanto al examen, la obligación para el examinando de haber leído — poco importa con qué resultado; pero de haber leído — obras de determinados autores.

Hice un programa de francés con instrucciones, estableciendo de una manera terminante que no se interrogaría, en el examen, sobre gramática; que, ésta, se enseñaría en la clase, en la proporción que el profesor creyera conveniente, para facilitar los fines principales de la clase, o sea la lectura de libros franceses, traduciéndolos al español, y la conversación; pero se prohibía interrogar sobre gramática en el examen. Era esto un poco dictatorial; pero había que combatir una tendencia muy arraigada: la de dar una gran importancia a las cuestiones gramaticales en el examen, a expensas de la real posesión del idioma. Como el anterior, creo que ese puede ser ejemplo de un caso en que las ventajas de las instrucciones predominan sobre los inconvenientes.

Otro caso: En un programa de idioma español, procuré también hacer distinción entre dos clases de reglas: aquéllas cuyo conocimiento hace hablar o escribir de otra manera que como se hablaría o escribiría si no se conocieran esas reglas, y aquéllas que no producen ese efecto. De ahí derivaba un criterio práctico sobre enseñanza de las reglas. Y establecía también un examen final, puramente práctico, consistente en ejercicios de redacción, que deberían probar la posesión, en el grado razonablemente exigible, del idioma, sin interrogaciones sobre gramática ni regla alguna teórica.

Con ejemplos como estos, podrían ilustrarse las indicaciones. Ahora, si ciertas generalizaciones cupieran, podría pensarse en alguna como la siguiente:

Conviene que acompañen a los programas, y los completen, indicaciones sobre la manera de enseñar, que no sean ni demasiado impositivas, ni demasiado exclusivas, ni demasiado detalladas; y, además, hay casos especiales que motivan aún las imposiciones, por terminantes que sean. Debe usarse de todos esos medios con una gran prudencia, y procurando evitar en lo posible los serios inconvenientes de las instrucciones para la enseñanza y el examen, que son fundamentalmente los que hemos explicado.

Vamos ahora a analizar la cuestión de los programas, desde el punto de vista de la extensión de éstos.

Ante todo, es un hecho que los programas tienden a crecer: los programas de cualquier cosa, en cualquier parte... De cuando en cuando se cortan, operación que produce el mismo efecto que la poda en los árboles: el que vuelve a ver los programas después de algún tiempo, casi siempre los encuentra otra vez extensos, más que antes. Muy a menudo son constituídas comisiones "para reducir" programas. Muy pocas veces los reducen: en realidad, sacan algunas cosas, agregan otras; y, no obstante la intención sincera de abreviar los programas, los dejan iguales, o mayores...

Esto tiene causas legítimas y causas ilegítimas.

Las causas ilegítimas, son, sobre todo, dos:

Una, es la influencia de los especialistas. Por especialistas entendemos, a este efecto, no solamente a personas que han hecho estudios especiales y profundos, sino simplemente a personas que tienen afición especial por alguna o algunas asignaturas, o que las enseñan especialmente (...o que no saben otras), por lo que tienen tendencia a exagerar su importancia.

Pero, además, cada vez que se trata de programas, se cae fácilmente en un sofisma que es importante saber reconocer: el de examinar *separadamente* el valor de cada conocimiento,

y la facilidad, por parte de los alumnos, para asimilarlo; de donde se saca como consecuencia que ese conocimiento determinado debe incluirse.

Supongamos que una persona que quisiera amueblar su escritorio, razonara así: — ¿Llevaré esta biblioteca? Como caber, cabe: mido la biblioteca, y veo que cabe perfectamente en la habitación. Y me sería útil. Por consiguiente, la llevo: me servirá para guardar mis libros. — ¿Llevaré este escritorio? Veamos primero si cabe en la habitación: ¿cuánto mide? tanto; y la habitación, tanto; por consiguiente, el escritorio cabe. Y ¿me sería útil? Sin duda: necesito tener donde escribir. Luego, lo llevo. — ¿Llevaré media docena de sillas? Caben en la habitación, con toda facilidad. Y, además, me son útiles, porque a mi escritorio concurren a menudo varias personas, y necesito dar a todas dónde sentarse. Luego, llevo las sillas...

Así seguiría razonando indefinidamente. *Cada uno* de los razonamientos parciales, está perfectamente bien hecho: cada mueble, cabe; y cada mueble, es útil. Lo que no cabe, es todo junto.

Pues bien: los que se ponen a hacer programas, generalmente razonan así: Enseñar tal cosa ¿es útil? Lo es (eso se prueba siempre muy fácilmente: casi todo es útil). ¿Pueden aprenderla los estudiantes? Con toda facilidad. Siguen razonando del mismo modo; y el resultado es conocido.

Pero, por otra parte, no hay que dejarse dominar tan fácilmente y tan sin crítica, por ese estado de espíritu general, tendiente a condenar sin reservas los programas amplios y extensos.

Hay que tener en cuenta, desde luego, la complicación creciente de la civilización moderna; las exigencias cada vez mayores en materia de cultura; y, no solamente las necesidades puramente utilitarias, sean personales o sociales, sino los mismos placeres de la cultura, — factor que se tiende muy a menudo a descuidar. De modo que los programas son como los presupuestos de las naciones: en la práctica, crecen más de lo que deberían; pero, de todos modos, por razones muy naturales, han de tener tendencia a crecer.

Y cabe preguntarnos, entonces: ¿debemos asustarnos demasiado de esto, o simplemente reducir la tendencia a sus límites y proporciones naturales? Examinemos:

Lo primero que se presenta, es el espectro pedagógico: el *surmenage*, que tanto ha atemorizado a tantos.

¿Es o no cierto que el grado en que se estudia y en que se trabaja, generalmente, en las instituciones de enseñanza, sea muy dañoso para la salud de la niñez o de la juventud?

Sobre este punto, hay una distinción bastante importante, que hacer:

Trátese de jóvenes, o de adultos; de la enseñanza, como de la vida, — generalmente se confunden los efectos del trabajo propiamente dicho, con los efectos de otros factores, de orden afectivo: la incertidumbre, el temor, la angustia, el dolor, etc., que suelen acompañar al trabajo. Y es tendencia común, la de *atribuir al trabajo los efectos de todas esas otras circunstancias que muy a menudo lo acompañan.*

En la vida del hombre adulto, por ejemplo, el que trabaja mucho es generalmente el que por necesidad, o por hábitos, o por temperamento, al mismo tiempo que trabaja, sufre, espera, teme; en una palabra, pasa por estados penosos o angustiosos, a veces intensísimos. Y, entonces, se cree, generalmente, que lo que produce el cansancio, la neurastenia y todo lo demás, es el mismo trabajo. Pero no es así: un solo dolor, una situación angustiosa como las que pasan los hombres tan a menudo en la vida, hace más daño que años enteros de trabajo, mientras éste sea sereno y tranquilo. Y, en el mismo trabajo, más que el trabajo mismo, lo que daña cuerpo y espíritu es cierta manera inquieta, ''trepidante'', de trabajar. El trabajo realizado serenamente, tranquilamente, en una situación de espíritu feliz, muy difícilmente llega a dañar: se necesitaría para eso un gran abuso.

Y bien: en la juventud, el trabajo del estudio va unido a angustias y torturas que se relacionan con otra cosa; *no con el estudio, sino con el contralor de ese estudio;* no con el aprendizaje, en resumen, sino con la preparación de pruebas; si se obtendrá aprobación... si se pasará al otro año...

Yo creo que lo que se ha observado como *surmenage*, en lo que tiene de real, y allí donde realmente se lo ha observado, es un estado que no puede atribuirse propiamente al trabajo: por lo menos, una proporción muy importante de ese estado, se debe a la parte afectiva de la vida del estudiante.

Estudiar mucho, mientras se lo haga razonablemente, metódicamente, tranquilamente, yo no he observado tal vez nunca que haga daño a nadie. Sin duda, existirá el caso: pero no es común, — salvo, naturalmente, en casos extremos. Más aún: casi cabe preguntarse si no será más general, una especie de *surmenage* negativo, de cansancio, de debilitación mental, que se origina, a veces, cuando se estudia poco, cuando se hace poco esfuerzo: si no ocurrirá con la mente, lo que ocurre con el cuerpo, el cual puede debilitarse, tanto como por exceso, por falta de ejercicio.

Y es así como, desde este punto de vista del daño corporal y de posibles resultados patológicos, nos encontramos otra vez con aquella diferencia, que nos ha estado apareciendo, entre los programas de enseñanza y los programas de examen.

Exigir mucho *en programas de exámenes*, es desastroso por todos conceptos; y también lo es desde este punto de vista especial: eso sí que es causa de *surmenage* fatal.

Pero *enseñar* mucho, no. Mientras lo que se enseña no tenga carácter impositivo, mientras no tenga carácter de exigibilidad, no hace daño, salvo que se llegue *a un grado muy extremo.*

Ahora, eso sí: más que desde el punto de vista del *surmenage*, son malos los programas muy largos, aun los de enseñanza, desde otro punto de vista, que es el de la calidad y valor del saber. Superficializan. Obligando a extender demasiado en superficie, hacen cada vez más imposible un estudio en profundidad. Obligan a pasar rápidamente de una cosa a otra, antes de aprender bien. Ponen, o tienden a poner, todo en el mismo plano. También tienden a que se dé a las cosas importantes, el mismo tiempo, porque no se dispone de más, que a las cosas secundarias.

Así, pues, dentro de la enseñanza, son efectivamente malos los programas *demasiado* extensos, no tanto por el *surmenage*, como por el mal saber.

Entonces ¿no dispondremos de algunas buenas ideas directrices para hacer programas de enseñanza secundaria?

Yo creo que sí.

La mayor parte de las ciencias y disciplinas, consideradas desde el punto de vista pedagógico, en el cual caso las llamamos materias o asignaturas, tienen tres partes: una *parte teórica*, una *parte práctica*, y una parte que podemos llamar *de registro*. Entiéndase bien: *no dos, como se piensa generalmente, sino tres*. Y aquí nos es preciso hacer una breve digresión para explicar el error común. Generalmente se piensa en las "asignaturas", como si tuvieran dos partes: una teórica y otra práctica. Se discute, por ejemplo, sobre cuál es más importante *de esas dos;* y aun los que reconocen que las dos son importantes, se sienten inclinados a sacrificar una de ellas a la otra. Los que son partidarios de enseñar más teoría, como para ellos no hay más que teoría y práctica, es claro que se creen muy razonables cuando concluyen que se debe enseñar menos práctica; y los que son partidarios de enseñar más práctica, creen ser perfectamente razonables al sacrificar la teoría.

Pues si ustedes examinan mentalmente la gran mayoría de las asignaturas — creo que puedo decir la casi totalidad —, encontrarán que es mucho más natural, o que tiene mucha más aplicación, esta otra división, siempre esquemática y un poco artificial, pero muy útil prácticamente: distinguir, en cada asignatura de enseñanza, tres partes: una teórica, una práctica y otra de registro.

Veamos algunas asignaturas.

Sea, por ejemplo, la Química: ¿Por qué se combinan los cuerpos? ¿cómo se combinan? ¿qué leyes rigen las combinaciones? Los cuerpos ¿son esencialmente distintos, o pueden transformarse, teórica o prácticamente, unos en otros? Toda una serie de cuestiones análogas, constituyen la parte teórica de la Química.

La parte práctica, consiste en "hacer química", en el sentido material de la palabra; esto es: en saber preparar, combinar, descomponer: trabajo de experiencia y de laboratorio.

Ahora, recordar el peso de cada cuerpo, sus propiedades químicas, sus propiedades físicas, etc., todo eso, pedagógicamente, no conviene ni llamarlo "teoría", ni llamarlo "práctica", porque es otra cosa: es registro de hechos.

Sea otra asignatura; Literatura, por ejemplo. Hay una parte teórica, que comprende una serie de cuestiones sobre la belleza, sobre la emoción estética, sobre el arte, etc. Hay una parte práctica, que consiste en leer autores; quizá, en escribir, etc. Y, después, recordar que tal autor nació en tal época y escribió tales obras, y recordar eso con relación a otros cien o mil autores, es algo a que conviene no llamar ni teoría ni práctica, porque eso, pedagógicamente, no es asimilable ni a las teorías sobre la belleza o sobre el arte, ni a las lecturas que pueda hacer, un estudiante, de un autor determinado: tiene caracteres pedagógicos muy diferentes, ese registro de hechos.

En Historia Natural: Parte teórica, constituída por cuestiones sobre la organización, sobre la vida, sobre la herencia, sobre la cristalización, etc. Parte práctica: por ejemplo, reconocer un animal, disecarlo; reconocer un mineral, saber fundirlo al soplete, saber tratarlo con los reactivos químicos. Y la parte de registro, que es prácticamente infinita en estas ciencias, es recordar el nombre técnico de cada animal o de cada mineral, dónde se encuentra, cómo es, qué aspecto tiene; los detalles de la clasificación, etc.

Sigan ustedes haciendo la prueba, y verán cómo, con respecto, por lo menos, a una mayoría considerable de las asignaturas, esta división se presenta, pedagógicamente, como muy natural. Entre paréntesis, no generalicemos tampoco, ni nos enamoremos de estos esquemas. Hay materias en que la división nos saldría mal o resultaría falseada. Pero poco importa para lo que quiero decir. Recomiendo como la idea directriz más fecunda para hacer programas, la siguiente: Ensayar, primero, si se puede hacer con naturalidad nuestra división de la asignatura en tres partes. En la mayoría de los casos, el resultado será afirmativo. Una vez hecha con más o menos naturalidad esa división, no tener miedo de programar ampliamente la parte teórica y la parte práctica. Con respecto a la parte de

registro, su indicación es predominante instructiva (sin dejar, naturalmente, de ser educativa, pero ese aspecto aquí es secundario). De manera que, donde no haya una indicación instrumental o instructiva, donde la parte de registro, o tal parte de la parte de registro, no se recomiende por una utilidad directa, entonces, cortar en ella, sin miedo ninguno.

Y si ustedes hacen la experiencia, podrán ver cómo se llega a este interesante resultado: casi cualquier programa, hecho o modificado con este criterio, resulta más amplio en cuanto a la parte teórica, más amplio en cuanto a la parte práctica, y más breve, sin embargo, en conjunto, que un programa de los corrientes con que se lo compare.

De manera que se comete generalmente un grave error cuando se cree que, para dar importancia a la teoría, hay que sacrificar la práctica, o que, para dar importancia a la práctica, hay que sacrificar la teoría. Lo que está hipertrofiado en la mayor parte de los programas, el tumor de los programas, es la parte de registro. Si a un programa de química se le sacan tantos cuerpos de esos que es casi lo mismo estudiar que no estudiar; si a un programa de historia se le suprimen una gran cantidad de reyes y de fechas, y así en los demás, — se obtendrán fácilmente programas más breves en conjunto, aunque se dé la amplitud necesaria a la parte teórica y a la parte práctica.

Precisamente por eso es que cierto movimiento pedagógico de los últimos años, produjo verdadera perturbación.

Me refiero al movimiento pedagógico en favor de la "práctica", y de la "enseñanza práctica". Era, en sí, perfectamente razonable y fundado. Pero, como no se consideraba, frente a la parte práctica, más que la parte teórica, la cual, así concebida, venía a comprender la parte teórica propiamente dicha, más la parte de registro, resultó que los partidarios de la enseñanza práctica combatieron a la vez contra malas y contra buenas tendencias.

En efecto: esos partidarios de la enseñanza práctica, combatieron — y en eso tenían razón, dentro de ciertos límites — a la enseñanza de pura erudición, de pura memoria, de puro registro. Pero combatían, al mismo tiempo, a la enseñanza teórica — en lo cual cometían error profundo y funesto.

Una idea prácticamente clara de la división de las asignaturas, como la que acabamos de exponer, hubiera prevenido muy fácilmente esos errores.

Cabe preguntar, también, quién debe hacer los programas de enseñanza secundaria.

En las Facultades, es cosa muy natural que los programas sean hechos por los respectivos profesores (o por comisiones de profesores de cada asignatura).

En nuestro país, como la enseñanza secundaria se ha organizado sobre el modelo de la enseñanza de Facultades, existe también la misma práctica.

Sin embargo, el caso es diferente.

En las Facultades, se trata de enseñar cada materia por sí misma. En enseñanza secundaria, se trata más bien de una enseñanza conjunta, armónica, tendiente a fines no puramente instructivos.

Y así, en ella, no es conveniente, en general, que cada profesor, o que los profesores de cada asignatura, hagan su programa, sobre todo si han de hacerlo definitivamente, sin otra intervención.

Cada profesor tiende a exagerar la importancia de su materia (y es esta otra de las causas por las cuales los programas se agrandan). Tampoco, por ese procedimiento, pueden guardarse las proporciones, y contemplarse la importancia relativa de las materias. Ni tampoco se establece la conexión debida entre unas y otras asignaturas; ciertos puntos quedan fuera de todos los programas; y otros se repiten en más de uno. De manera que la intervención más indicada y principal de cada profesor en enseñanza secundaria, no es fundamentalmente esa, sino la de concurrir con su observación permanente, diaria, y con sus indicaciones, que deben recibirse con la mayor facilidad, para esa tarea de reparación constante a que los programas deben estar sometidos en sus partes de detalle.

LIBROS EN ENSEÑANZA SECUNDARIA

La enseñanza secundaria no ha sido (en nuestro país, al menos) afectada, como lo ha sido la primaria, por esa exageración formidable contra el uso de los libros, que caracterizó a la pedagogía en los últimos tiempos. La llamo exageración, porque es notorio que, de argumentos muy razonables, y que tenían valor y sentido, *contra el mal uso de los libros*, se habían sacado indebida y viciosamente argumentos *contra los libros mismos*.

La mala pedagogía, o simplemente la ausencia de pedagogía, hacían estudiar los libros de memoria. Vino, como tenía que venir, la reacción contra esa tendencia. Y, entonces, en lugar de decirse, lo que era muy razonable, que no se debían estudiar de memoria los libros, se dijo que no se debían usar los libros. Es claro que se trataba de una gran exageración: la consecuencia a sacar, era otra: que los libros debían usarse mejor.

Mucho se declama, aún hoy, contra el que llaman "saber *libresco*". Hay frases inevitables, sobre cierta oposición entre los libros y "la vida": que el verdadero maestro es la vida; que la vida es la que verdaderamente enseña; que el saber y la experiencia no se sacan de los libros, etc. Todo esto, en el fondo, es vulgar y banal: es verdad, si con eso se quiere decir que la vida enseña más que los libros; pero *oponer* en conjunto la vida a los libros, es absurdo. Ni la enseñanza secundaria, ni ninguna enseñanza, ni ninguna pedagogía del mundo, ni libros, ni procedimientos, sean los que sean, son capaces de suplir a la vida; pero la completan, o pueden tender a completarla. De lo que se trata es, pues, sencillamente, de procurar usar los libros de manera que no dañen, o que no desnaturalicen el saber de la experiencia, sino que sean sus auxiliares.

Se dice, también, contra el uso de los libros en la enseñanza, que hacen pasivo al espíritu. Esto, tomado así, con esa generalidad, es otro gran error. Lo que hace pasivo al espíritu, es cierta manera de usar los libros; desde luego, aprenderlos de memoria; y, en segundo lugar, aunque no se los aprenda de

memoria, tomarlos con cierta disposición demasiado pasiva, sin crítica, sin examen, sin razonamiento.

Pero mi intento no es refutar esa exageración vulgar, sino insistir sobre algo que, a pesar de ser elemental, o de deber ser elemental, no está dicho generalmente en los tratados de pedagogía, ni es tenido en cuenta, expresa o conscientemente, cuando se razona o se discute sobre enseñanza; y es el valor y papel de las dos clases de libros que existen, desde el punto de vista pedagógico, — a saber: los libros hechos para enseñar, compuestos con objeto pedagógico, y los otros, los que no son hechos para enseñar, ni para desempeñar ninguna misión pedagógica; es decir, respectivamente: los "textos", y los libros propiamente dichos.

Lo más importante que puede decirse a propósito del uso de los libros, es que *en toda educación deben intervenir libros de las dos clases; esto es, por una parte, libros hechos con intención o fin pedagógicos, y, por otra, libros hechos por sí mismos.*

Los libros hechos con intención pedagógica, son libros en que el autor se preocupa especial y conscientemente de adaptarse a la mentalidad de los que han de leerlos, sea teniendo en cuenta su grado de instrucción, sea teniendo en cuenta su desarrollo mental, o, como será más frecuente y razonable, teniendo en cuenta uno y otro dato. Así, se hacen libros para niños pequeños, para niños mayores, para adolescentes, y hasta se pueden hacer para adultos, dentro de ese espíritu.

Tales libros, tienen tendencia a no ser buenos: sobre todo, aquéllos que no son propiamente textos, los que son o pretenden ser, por ejemplo, obras literarias escritas para niños, o para jóvenes, o tratados de moral o historia, trozos moralizadores, cuentos o novelas o poesías con intención moral, etc.; todo eso tiene generalmente tales caracteres de insulsez, de insipidez, que los primeros que se sienten poco atraídos por esa especie de literatura ad - hoc, suelen ser los mismos niños. Esto, como regla general, y sin perjuicio de ciertos éxitos, que son, sin embargo, la excepción.

Los mismos textos, absolutamente necesarios desde el punto

de vista instructivo, para poder poner las nociones de tal ciencia al alcance de una edad determinada, o para reducir una ciencia a proporciones en que pueda ser asimilada en un tiempo dado, o para metodizar una ciencia, etc.; necesarios también desde el punto de vista educativo, para producir o desarrollar, en las mentes de los que han de estudiarlos, hábitos de orden, de método, de equilibrio mental, de armonía, etcétera; los mismos textos, decía, tomados por sí solos, tienen tendencia a estrechar los espíritus; a formar esa clase de mentalidad limitada, circunscripta, a que los franceses suelen aplicar el calificativo de "primaria". Carecen, además, de valor de fermento: una vez comprendidos, no dan más, ni dejan más.

El régimen de los textos, y, en general, el régimen de los libros hechos expresamente, para una edad, o, en general, con fin didáctico, es, *como régimen exclusivo,* debilitante, por una razón análoga a la que hace que sea debilitante, en el orden fisiológico, una alimentación compuesta exclusivamente de substancias digeridas o muy fáciles de digerir. Si un hombre, y aun un niño después que ha pasado el primer período alimenticio, se pusiera a un régimen consistente en ingerir únicamente substancias peptonizadas, substancias digeridas o de muy fácil digestión, se seguiría una gran debilitación del organismo; y lo mismo sucede cuando se leen únicamente esos libros en que el autor ha perseguido especial y expresamente el fin de hacerlos fácil y totalmente asimilables.

De aquí se podría ir a parar — incurriendo en la falsa oposición, que parece presentarse tan naturalmente — a una declamación contra los textos y contra los libros hechos con ánimo pedagógico. Esto sería injusto y falso. La única consecuencia a sacar, es la de que *en toda educación deben intervenir libros de las dos clases:* libros peptonizados, y también libros penetrables, de esos que se van comprendiendo parcialmente, que quizá nunca se acaban de comprender, que sugieren, que hacen sentir, que pueden ser penetrados en distintos planos.

Por eso, es un error el que suelen cometer ciertos profesores,

cuando, para completar unos textos, remiten a los estudiantes deseosos de ampliar sus conocimientos, a otros textos más largos; y, si todavía les quedan deseos o tiempo para estudiar, a otros más largos, y así hasta el infinito. Y el mismo error suelen cometer, a veces, personas que, educándose por sí mismas, o procurando completar por sí mismas su educación, van pasando de unos textos a otros mayores. Por ejemplo: quien haya estudiado gramática por un compendio, y pasa a libros más grandes: del compendio de la Academia, a la Gramática de la Academia; y de éste a otros libros, siempre "textos", en volumen y número crecientes; el que, habiendo estudiado Historia Universal en un texto de seis volúmenes, para ampliar sus conocimientos, busca uno de doce, pero que es siempre un texto, etc.; cuando, sin perjuicio de estudiar la Gramática o la Historia en algún texto bueno, o en algunos, lo más conveniente es, no ampliar con textos mayores, sino, sobre todo, ir a leer libros, verdaderos libros, no hechos *animus docendi*, en que traten, de Lenguaje o de Historia, verdaderos pensadores.

Es fácil sacar de aquí las consecuencias aplicables a la enseñanza secundaria.

En primer lugar, cuando se trate de la organización general de la enseñanza, hay que preocuparse, por una organización semejante a la que nosotros establecimos ya en oportunidad, de *asegurar el hecho* de que los estudiantes lean, además de textos, libros.

Y, por otra parte, dentro de cada clase, el profesor debe emplear un buen texto, en vista de la primera misión de la enseñanza secundaria: asegurar un mínimum para todos. Además, la lectura en libros, para el segundo fin de la enseñanza secundaria, para el fin estimulante y elevador; para hacer dar a cada uno su máximo.

Noten que, planteada la cuestión así, todas las objeciones posibles contra los textos, tienden a desaparecer. El mal de los textos, no está en su uso, sino en su uso exclusivo.

Y ya estaríamos habilitados para discutir sobre cómo deben ser los textos de enseñanza secundaria. Desgraciadamente, esta discusión no se puede hacer así, en general y en abstracto. Si yo pudiera traer aquí textos reales, o, simplemente, poner como ejemplo aquéllos que ustedes conozcan, entonces sí, podría dar una lección de cierto interés sobre lo que son textos buenos y textos malos, y sobre las causas por las cuales un texto puede ser bueno o malo. Pero razones que cualquiera comprende, me hacen abstenerme. De manera que todo lo que podrá decirse, será poco concreto, y resultará banal o elemental.

Por ejemplo, la discusión sobre los textos grandes y chicos, es, naturalmente, una cuestión mal planteada. Más bien que una cuestión de volumen, lo que hay, diríamos, es una cuestión de densidad; una cuestión de relación entre la extensión de un texto, y la materia tratada.

Lo único que vale la pena recordar al respecto, es el error, en que caen algunos, de creer que con textos materialmente muy cortos, se facilita la enseñanza. Suele obtenerse, muy a menudo, un resultado opuesto: a veces, esos textos cortos, lo son porque explican poco; y se comprenden con más dificultad que otros en que la explicación sea más completa y clara. Otras veces, los textos chicos lo son porque suprimen algunas cuestiones conexas con las que tratan; y entonces la intelección se hace también mucho más difícil. Suelen también ser cortos los textos, por una contracción excesiva, esto es, por una gran densidad de estilo, que los hace muy difícilmente asimilables. Lo único que puede decirse es, pues, que los textos, sin caer en la difusión o en la dilución del estilo, deben ser lo suficientemente extensos para que todo aquello de que traten sea comprendido con claridad satisfactoria.

Más importante prácticamente que la cuestión de las dimensiones materiales, es otra: la de las proporciones relativas de los diversos puntos tratados.

Un tipo muy común de textos malos, es el de aquellos en que las cosas muy importantes, las medianamente importantes, y las de muy poca o de ninguna importancia, aparecen, todas, *en el mismo plano*, sin que exista la debida subordinación. En

el texto bueno, el estudiante ve como en perspectiva; el texto bueno está hecho de tal manera, que lo importante impresiona más, está más grande, y lo secundario está más chico, y aparece como secundario.

Uno de los casos en que se producen esos textos malos por falta de su subordinación, es el de extractos de libros, o de textos más grandes. Suele ocurrir que esos extractos se hagan *a escala;* quiero decir: que se hagan como un agrimensor, por ejemplo, reduce un plano sobre el supuesto de que cada centímetro del plano más chico equivale a diez del plano más grande; esto es: conservando todo lo que hay en el libro grande, y reduciéndolo en proporción. Recuerdo, lo que ocurrió en la clase de Filosofía cuando se introdujo uno de los peores textos que conozco: el que llaman nuestros estudiantes "Stuart Mill chico". Es un resumen de lógica hecho por un profesor que ha tomado la Lógica de Stuart Mill y la ha reducido a escala. La obra de Mill no fué escrita para texto; de manera que contiene muchas partes de polémica, y muchas partes, también, en que el autor es sumamente extenso, por explicar ideas personales; en tanto que no trata, o trata muy ligeramente, otros puntos en que no tiene nada personal que decir. Es claro que, reduciendo semejantes libros a escala, se obtiene una monstruosidad pedagógica. Y, además, ese texto desvió de las lecturas (que a veces se hacían) en la fuente.

Sobre cómo deben escribirse los textos, surge, también, otra cuestión. A veces, y en virtud de ciertas ideas predominantes en pedagogía, los profesores pueden tener tendencia — lo sé muy bien, porque yo también, al principio, caí en el error que voy a señalar — a escribir libros en formas que no son las más naturales, que no son las que salen naturalmente de la comunicación y simpatía (aunque sean indirectas) del profesor con los alumnos, sino de doctrinas o artificialidades pedagógicas.

Por ejemplo, a consecuencia de la predominancia de la pe-

dagogía sedicente "inductiva", son muy comunes los libros de texto en que el autor empieza sistemáticamente por exponer unos cuantos hechos, y después trae una regla, una ley o una consecuencia general de esos hechos.

Esta manera de hacer libros, tiene un origen teórico: partiendo del principio de que el alumno, si observara la naturaleza directamente, aprendería en este orden: observar primero, y, después, inducir o generalizar; partiendo del principio de que, para comprender bien, es necesario conocer primero los hechos, y después llegar a la ley; en general, partiendo de teorías psicológicas o pedagógicas, se componen los libros (sin darse cuenta de que es otra cosa) en el orden en que (esquemáticamente) se haría el descubrimiento...

En la práctica, yo he observado que lo que tiende a producirse, es un efecto complejo, de tendencia más bien contraproducente; quiero decir: que esos libros, inspirados en ideas de "actividad de la mente", "descubrir por sí", etc., etc., tienden a ser estudiados de una manera especialmente pasiva y rutinaria; que el alumno tiene tendencia a aprender los tales ejemplos previos, como se aprendería una lección, y toma invariablemente un camino, y llega a la regla, no porque él la haya sacado de los ejemplos, sino, al contrario, siguiendo el camino marcado; en resumen, lo que se hace al escribir textos en esa forma, me parece que es un verdadero *simulacro*, una imitación ficticia. Sin duda, si el alumno hubiera (para lo cual sería necesario que no fuera un alumno) de descubrir él mismo todas las leyes, tendería, cuando son de origen inductivo, a descubrirlas por un camino inductivo (1); pero, llevar la enseñanza invariablemente por ese camino, es cosa que puede hacerse, por lo menos en ciertos casos, en una clase oral; pero, que, en libros, por lo menos en cuanto yo he podido observar, da un triste resultado.

Con mayor razón resultan artificiales, amanerados, y, en general, contraproducentes, los libros escritos en simulacro de

(1) Aun eso, no siempre y no tanto. El descubrimiento real, es generalmente más o menos intuitivo; y mezcla, con los hechos, pre-intuiciones; y... es complicado...

la forma de enseñanza "provocativa"; forma indicada para ser usada en clase orales, cuando sea del caso; pero no para ser usada en libros.

El libro que da mejores resultados, es el libro escrito con naturalidad, y con simpatía, en el amplio sentido de esta palabra. *Naturalidad,* quiere decir, en este caso, no buscar ningún artificio, no buscar formas determinadas, ni caminos indirectos y rebuscados, para llegar a la verdad, sino decir sencillamente, claramente, naturalmente, lo que se tenga que decir. *Ysimpatía,* tomada en ese amplio sentido, quiere decir una actitud mental, no común en muchos autores de textos: la de sentir intuitivamente el estado mental del alumno. Es más difícil que lo que se cree, cuando uno sabe algo, darse cuenta de cómo es ignorarlo: ello representa un trabajo mental de que no todos son capaces; que es intuitivo en los buenos maestros, y que es muy difícil de alcanzar cuando no se tiene. Muchas personas que saben, escriben malos textos por no tener esa facultad.

En una clase ¿se debe usar un texto solo, o se deben usar varios?

Sin ser una cuestión muy importante, cabe decir sobre ella que, cuando puede darse con más de uno, entre los buenos o aceptables, suelen encontrarse ventajas en usar varios, por el hecho de que, leyendo algunos estudiantes en unos textos, y otros estudiantes en otros, se produce en la clase cierto cambio de ideas y ciertas excitaciones de interés. De manera que no hay inconveniente en que en alguna clase se recomienden varios textos, si se pueden encontrar buenos.

Si se pueden encontrar buenos... ; pero aquí viene otra cuestión: la pedagogía es cosa tan caprichosa y complicada, que muchas veces el que ha sido alumno de enseñanza secundaria, suele conservar como un buen recuerdo el de algunas clases en que los textos eran malos, y, a veces, hasta muy malos.

Así, cuando el profesor es bueno, suele producirse una reacción contra el texto, que no sólo anima y excita al mismo pro-

fesor, sino que provoca en los estudiantes un interés especial. El estudiante aprende primero en el texto; después, el profesor critica; y, así, no sólo el estudiante suele comprender mejor en esos casos, sino que su interés se despierta.

Otras veces, aprovecha a una clase, aunque el texto no sea malo, la contradicción, la diversidad de opiniones entre el texto y el profesor. Hay que tener en cuenta que lo que se explica o lee fuera del texto, suele tener un interés especial para los estudiantes. Los profesores podemos observar esto muy bien; sobre todo, los que hemos tenido ocasión de enseñar algún tiempo con textos ajenos, y hemos hecho después uno propio. Recuerdo que cuando yo enseñaba Psicología, y Lógica, por unos textos que no me satisfacían, y, sobre todo, con cuyas ideas no estaba de acuerdo, enseñaba muchas cosas fuera del texto, o introducía críticas, las cuales interesaban mucho a los estudiantes. Por otra parte, recuerdo también cómo muchas cosas que yo había estudiado fuera del texto, cuando era alumno, habían tenido un gran interés para mí. En cuanto tuve ocasión de hacer un texto, puse unas y otras; y en seguida el interés se apagó: eran cosas del texto, y ya no satisfacían a nadie por sí mismas.

A propósito de los textos, puede discutirse otra cuestión, y es la de si en ellos debe figurar únicamente lo que se sabe del todo y perfectamente bien, lo que está o se considera que está definitivamente adquirido, o si en los textos debe haber lugar también para lo dudoso y lo discutible.

Algunos creen que en los textos sólo debe ponerse lo que la ciencia admite como definitivamente adquirido. Fúndanse en que no conviene hacer conocer a la juventud hechos o ideas que quizá estén destinados a ser desautorizados o a desaparecer; opinión que yo reputo errónea, a pesar de lo generalizada que está (es la que, consciente o inconscientemente, informa el criterio con que se hacen los textos corrientes); y si la reputo equivocada, es porque no tiene en cuenta una distinción: lo malo no está en que los textos incluyan cosas dudosas, sino en

que las incluyan y enseñan sin hacer saber que son dudosas. Nada más: Lo que sería malo, lo que sería condenable, sería que, en un tratado de Filosofía, o de Física, o de cualquier asignatura, figuraran hechos dudosos como si fueran ciertos, o hipótesis, o teorías discutibles, como si fueran leyes. De este peligro, debe guardarse todo autor de textos. Pero, en cambio, no sólo no es malo, sino que es bueno, y no sólo es bueno, sino que *es necesario*, hacer conocer a los jóvenes todo lo que en un momento dado... no diré todo, pero lo importante, lo que puede tener porvenir de aquello que, en un momento dado, está en discusión o en tela de juicio; darlo a conocer, teniendo, simplemente, la precaución elemental de hacer notar que se trata de cuestiones dudosas.

Análogas objeciones suelen hacerse, también sin fundamento, contra los conocimientos muy nuevos. Creen algunos que los textos no pueden ni deben estar al día, porque los conocimientos recientes son inciertos, y, como no han recibido todavía una comprobación suficiente, corren peligro de ser desautorizados. Lo cual reputo igualmente erróneo, por las mismas razones que en el caso anterior.

Para completar lo relativo a textos, podemos decir dos palabras de los apuntes de clase.

Sea, en general, por no existir texto, sea, en especial, para todas aquellas partes del curso que no se encuentran en el texto, suele ser práctica de los estudiantes tomar apuntes.

Por tres procedimientos: primero, tomarlos en la clase con el mayor detalle posible; segundo, tomarlos en la clase, pero sólo anotando los puntos fundamentales, para completar después los apuntes fuera de la clase; y el tercer procedimiento, es el de no tomar apuntes en la clase, pero hacerlos después.

El primer procedimiento, por regla general, no es bueno, por el estado de mecanización y de pasividad casi refleja en que tiende a poner al estudiante: lo mantiene en la clase en un estado de espíritu que no es, naturalmente, el más indicado

para la buena comprensión, ni menos para la reflexión propia y personal.

El segundo procedimiento, y el tercero, son bastantes aceptables; sin perjuicio de la cuestión de temperamentos, que puede hacer bueno o malo cualquiera de ellos.

Pero lo importante, y sobre lo cual debe insistirse, sobre todo, es *el daño que hacen esos apuntes de clase, cuando son usados por otro estudiante que el mismo que los ha hecho.* Para el que los ha tomado, ellos no son otra cosa que un esquema recordatorio, que le sirve para evocar y para reconstruir un curso. Pero si esos apuntes son usados después por otros alumnos, sobre todo, como es muy frecuente, por alumnos que no asisten al mismo curso, o que asisten a él sin atenderlo confiando en que está resumido en los apuntes, entonces, el efecto es lamentable.

Desde luego, porque los apuntes son, casi siempre, incompletos, y muy a menudo infieles o inexactos. Lo cual tiende a aumentar cuando van pasando por copias sucesivas. Cuenta Max Nordau que habiéndose recomendado a varias personas que fueran copiando un dibujo sucesivamente, tomándolo cada una de la copia anterior, obtuviéronse resultados tan curiosos como el de que una flor se convirtiera en un caracol. Bien: después de unas cuantas copias sucesivas, así suelen deformarse y transformarse esos apuntes de clase que los estudiantes de cursos sucesivos van utilizando.

Pero ni aun es ese el mal más importante.

Desde luego, la existencia de esos apuntes, tiende a matar el interés de una clase.

En segundo lugar, todas las explicaciones del profesor, quedan allí achicadas, elementalizadas, lo que tiende a dejar infantiles y limitadas las mentes. Esto ocurre, no solamente con los apuntes malos, sino aún con los buenos. Yo he visto casos en que el mismo profesor ha matado su curso dictando apuntes excelentes en sí mismos, pero que todos los estudiantes han empezado a copiar, a reproducir, a aprender de memoria, produciéndose una esterilización absoluta: la falta de interés, y la eliminación de todo estímulo para salir fuera de ese círculo estrecho y cerrado.

Es por eso por lo que, sobre todo cuando se dan clases sin textos, generalmente el primer curso que da un profesor, de una asignatura, suele ser mucho más vivo que los subsiguientes.

Habría que obtener que los estudiantes devolvieran a los profesores, o destruyeran, esos apuntes de clase; lo que naturalmente, en la práctica, no es cosa que pueda fácilmente conseguirse.

Apuntes semejantes, suelen aparecer en esas revistas para uso de los estudiantes, que resultan, en general, revistas para *examinandos*, y que, a veces con la mayor buena fe, suelen publicarse, y consumirse, entre el público estudiantil. La tendencia general de esas revistas, y de la clase de trabajos que suelen contener, es la de *dar resultados hechos*, impidiendo, por consiguiente, que los estudiantes los busquen y los encuentren personalmente. Así, es muy común que traigan, por ejemplo: en lo relativo a los idiomas, traducciones hechas de los pasajes que deberían traducirse en las clases; en Matemáticas, soluciones hechas de los problemas que los alumnos deben resolver en las clases, etc. Siempre ví, por ejemplo, en tales publicaciones, traducciones de latín (cuando esta asignatura se estudiaba); traducciones de francés, de inglés, etc. Y los estudiantes, buscando la vía de mínima resistencia (uno de los hechos que más ha de tener en cuenta la pedagogía), van a esas traducciones hechas. Hay aquí un mal, por muchas razones. En primer lugar, ese saber es malo y deficiente en sí mismo; por ejemplo, cuando se trata de traducciones hechas, suele ocurrir, lo he visto muy a menudo, que los estudiantes expongan la equivalencia general de una frase, pero sin saber la equivalencia de las palabras, unas por otras; lo que indica que no comprenden propiamente nada, y que su traducción tiene un valor nulo. Además, desde el punto de vista educativo, es claro que de esa manera se pierden por completo los beneficios de los ejercicios, y que lo que había de ser un trabajo activo e intelectual, se convierte en uno puramente mnemónico.

Lo curioso es que el estudiante puede llegar a formarse la ilusión de que por tales procedimientos llega a saber bien. Pero sólo por excepción en algunos casos llegará a saber y

a comprender; y aun en ellos, el conocimiento que no ha adquirido el estudiante por sí propio, tiende a perderse. Yo recuerdo siempre un caso muy interesante que observé en mí mismo. Cuando estudiaba latín, hice personalmente las traducciones de los dos años completos. Pero una vez tuve que faltar, por enfermedad, a clase, y no pude preparar la lección de ese día: unas líneas del Arte Poética de Horacio. Cuando tuve que rendir examen, busqué la traducción de aquel pasaje en unos apuntes de los que usaban los demás estudiantes; y, al presentarme, lo sabía tan bien como el resto. Pasó el tiempo, y, de examinando, pasé a examinador de latín. Me encontré con que, sin necesidad de repaso, yo recordaba muy bien todas las traducciones que había hecho personalmente cuando era alumno; pero, aquel trozo, se me había olvidado en absoluto: no recordaba la equivalencia de una sola palabra; por más que, repito, en el momento de dar examen, sabía ese pasaje tan bien, aparentemente, como todos los demás. Por consiguiente, lo tuve que estudiar de nuevo. Pero hubo más: en el próximo período de exámenes, lo había vuelto a olvidar. Y, así, cada vez que yo iba a examinar latín, tenía que tomar la precaución de repasar un poco aquel pasaje, y sólo aquél. Lo fuí aprendiendo, es cierto; pero nunca llegué a saberlo como los otros; sencillamente porque no lo había traducido originariamente por mí mismo.

Del mismo mal género, en un grado todavía inferior, son esos cuadros sinópticos que suelen publicarse en las revistas, o ser usados por los examinandos. Tales cuadros (cuando no han sido hechos por quien los utiliza; único caso admisible), constituyen la forma más inferior, la última degeneración de *esa producción especial que tiene por objeto la preparación para exámenes.*

MATERIAL DE ENSEÑANZA

Unicamente dos palabras, aquí, pues es mucho más conveniente tratar este punto en especial, a propósito de cada asignatura. Nos limitaremos a la siguiente indicación:

Hay dos tipos de material de enseñanza: el de exhibición, y el de ejercitación; y conviene evitar que, como sucede a veces en las instituciones de enseñanza, predomine el primero sobre el segundo.

El material de exhibición, es, se entiende, el destinado a ser mostrado; en el cual figuran los aparatos caros, los modelos complicados o costosos, etc.

Y el material de ejercitación, es el que está destinado a ser manejado, no a ser exhibido; y a ser manejado, no tanto por profesores o ayudantes, sino sóbre todo por los mismos alumnos.

La indicación más práctica que puede hacerse en cuanto a material de enseñanza secundaria, es la relativa al predominio del de este último tipo. Y, por no tenerla muy presente, suelen producirse ciertos estados de espíritu que conviene por lo menos mencionar.

Por ejemplo: el de los profesores o funcionarios que creen que la posesión de material muy abundante y rico, es algo indispénsable para las instituciones de enseñanza. Exageración que conduce a cierto pesimismo, que se traduce en consecuencias prácticas. Hay profesores que, aún siendo sinceros — no hablamos de los que no lo son — consideran justificada su pasividad o su inercia en la enseñanza, por la consideración de que no pueden obtener un material abundante y costoso. Tan poco cierto es ello, que ustedes saben que los mismos descubrimientos, cuanto más la enseñanza, se han realizado, generalmente, con aparatos imperfectos o baratos.

También con esos estados de espíritu se relaciona la demasiada importancia que suele darse al material de enseñanza construído con ánimo pedagógico, y con respecto al cual, aunque en menor grado, ocurre algo de lo que pasa con los textos; más: hasta, por dar demasiada importancia a esta clase de

material de enseñanza, o por abusar de él, puede infantilizarse o inferiorizarse un poco la enseñanza misma. En países muy ricos, suele ocurrir algo de esto: la enseñanza secundaria acaba por parecerse demasiado a la enseñanza primaria, y tal vez a una enseñanza primaria no demasiado elevada. Hasta en el mismo uso de ciertos medios de vulgarización, buenos en sí mismos, como los aparatos de proyecciones, etc., cuando se abusa demasiado de ellos, suele caerse también en ese mal de infantilizar un poco la enseñanza secundaria.

El mejor material, es simplemente la realidad, cuando es posible, o aparatos baratos, destinado, a ser, sobre todo, manejados, y rotos en su caso, por los mismos estudiantes.

Esto conduce a otro de los estados de espíritu que conviene señalar. Cuando se abusa del material *de exhibición*, tiende a producirse, en profesores, funcionarios, etc., una especie de tendencia, más o menos inconsciente, a guardar de los estudiantes, o contra los estudiantes, el material de enseñanza; entonces pasan casos curiosos: se considera (yo conozco muchos casos prácticos) al estudiante, como a una especie de enemigo de quien hay que defenderse. Recuerdo un caso: no digo en qué establecimiento de enseñanza, se me ocurrió una vez visitar el Museo de Historia Natural. Era antes de la hora de la visita oficial de los estudiantes. El museo estaba cerrado; y, cuando hube obtenido que lo abrieran, encontré adentro, solo, a un empleado. Yo había pensado que el museo estuviera cerrado sencillamente por falta de empleados, o porque no pudiera disponerse de ellos en esas horas; pero ya que estaba uno allí adentro, se me ocurrió que hubiera sido la cosa más natural que el museo hubiera estado abierto, y que los estudiantes, que se paseaban entonces por el patio, hubieran podido entrar. Me dirijo, pues, a ese empleado, preguntándole por qué tenía las puertas cerradas; y me contestó esto: "Tenemos orden de no abrir sino a las horas de visita; porque usted comprende que si esto estuviera abierto, siempre estaría lleno de estudiantes". Para los autores de la orden, el que el Museo estuviera "lleno de estudiantes", era una especie de peligro, que la Universidad estaba muy interesada en evitar. Bien: sin llegar a estos ca-

sos demasiado extremos, el hecho es que puede producirse, y se produce a veces, la tendencia; y ella se debe, sobre todo, al concepto equivocado de que el material de enseñanza es para mostrarlo: que hay que elegirlo entre lo caro, entre lo bueno; siendo así que, el material de enseñanza, es, sobre todo, para que los alumnos se ejerciten con él, y lo consuman, y aún destruyan, cuando sea necesario.

Pero hemos de tratar de estos puntos a propósito de cada asignatura; y, ahora, pasaremos a indicar algo sobre:

FORMAS Y PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA EN LAS CLASES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

No deja de ser difícil tratar este punto en general; tanto que casi quisiera limitarme a las indicaciones más concretas que podrán hacerse más adelante a propósito de la enseñanza de cada asignatura.

Esta cuestión de formas, procedimientos y métodos en general, es uno de los puntos en que la pedagogía ha caído más en los vicios de artificialidad, y, verdaderamente, de pedantismo. Lo que da lugar, precisamente, a que los enemigos de la pedagogía, encuentren fácilmente materia para su hostilidad y para sus críticas. Noten como bien representativo este pasaje de Fouillée, en su obra ''La Reforma de la Enseñanza por la Filosofía'':

''El proyecto Ministerial dice con razón: ''Formar educadores''. Pero ¿cómo se espera formarlos? ¿Es acaso por una enseñanza ex cátedra de la Pedagogía, — lo que sería una nueva falta pedagógica, agregada a tantas otras cometidas por los imitadores de Alemania? Después de las innumerables antiguallas escolásticas que hemos tomado de nuestros vecinos, bajo los nombres mismos de filología y lingüística *modernas*, no falta más sino apropiarnos el estudio del método *acbromático*, del *erotemático*, del *catequético*, del *eurístico*, del *repetitorio*, del *examinatorio*, del *paralógico*, el cual se divide, según parece, en *intensivo*, *inventivo*, *intuitivo*, *analítico - sintético*, *demostrativo - expositivo* y *demostrativo - interrogativo*. Así, por lo menos, nos lo enseña el señor Braun, en su curso de metodología, que recomendamos a los filósofos y gramáticos entusiasmados con ''métodos alemanes''.

Y concluye después:

"Para llegar a hacer la excelente reforma que el Ministerio pide, los profesores actuales ¿han recibido acaso la única verdadera preparación, la que da ideas y no solamente formas?".

En éste *solamente* del fin, se atenúa ligeramente la falsa oposición que ha inspirado esta crítica; pero esa falsa oposición es evidente.

Fouillée se ha planteado la cuestión de si lo que debe enseñarse a los profesores, es filosofía o pedagogía; y partiendo, sin quererlo, de que hay que elegir entre esas dos cosas, opta por la filosofía, y condena a la pedagogía. En lo que hace mal: una y otra deben enseñarse. Pero hay que reconocer que ese desprecio por la pedagogía, puede ser motivado por el aspecto que ella ofrece, generalmente, en temas como el que nosotros tenemos que explicar ahora; porque, efectivamente: cada vez que se trata de los métodos, de las formas de la enseñanza, etc., la pedagogía cae en una especie de delirio verbal: los pedagogos se dedican a inventar palabras y esquemas.

Y cuando se evita ese mal, cuando se trata de entrar a la realidad, en verdad lo único que uno encuentra, son ciertas observaciones, fáciles de hallar y de formular: casi vulgares.

Sin embargo de lo cual, hay conveniencia en formularlas, porque, en materia de enseñanza, a veces, lo natural, lo sencillo, lo que debería ocurrírsele a cualquiera, es lo que menos se hace, y lo que no se le ocurre a casi nadie. Veamos, pues (sin jerga ni esquemas):

En enseñanza secundaria, ante todo, las formas más usuales de enseñanza, son la explicación y la interrogación.

La última, en ciertas condiciones, es la base de la forma normal.

En tanto que, la explicación, ha de usarse en los casos en que está especialmente indicada.

Hay varias clases de explicaciones; y sería ya plantear mal la cuestión, preguntarse, por ejemplo, *si la explicación,* sin más distinciones, debe o no usarse, o en qué grado debe usarse, en enseñanza secundaria.

Hay la explicación anterior a todo estudio, aprendizaje o investigación por parte de los estudiantes: la explicación, hecha por el profesor, de una cosa nueva para el alumno.

Hay la explicación ampliatoria, que viene episódicamente en el curso de una lección, sin llenarla por completo; que se parece a la anterior, en cuanto agrega algo; pero que no sólo es más breve, y ocasional, sino que se relaciona con lo mismo que el alumno ya ha estudiado, aunque sea parcialmente.

Y hay la explicación aclaratoria, que no es necesario definir.

Lo poco que puede decirse con carácter general, sobre esos tipos de explicación, es fundamentalmente lo siguiente:

Que la explicación como forma de enseñanza previa a todo estudio, aprendizaje o investigación por parte de los estudiantes, no puede en enseñanza secundaria ser la forma habitual y normal; salvo en condiciones especiales: naturalmente, cuando, en una clase, se quisiera, por ejemplo, dictar un texto, o en otras circunstancias igualmente excepcionales, podría disculparse ese abuso de la forma explicativa previa; de otra manera, se necesita una indicación especial para poder justificar las explicaciones demasiado largas, o la frecuencia excesiva de ellas.

Esas indicaciones especiales, aparecen según los casos; pero uno de los puntos que debemos tener en cuenta, para pensar y obrar con buen sentido a este respecto, es el relativo, primero, a la naturaleza de las asignaturas, y, segundo, a las partes de las asignaturas.

Primero, a la naturaleza de las asignaturas:

Hay asignaturas que, por su propia naturaleza, rechazan casi en absoluto la explicación previa. En enseñanza secundaria, se encontrarían en ese caso, por ejemplo, las Matemáticas.

Recuerdo que en un ensayo, que hice yo mismo, de traer maestros primarios a la enseñanza secundaria, con el objeto de que, comparándose sus procedimientos con los de los otros profesores, se produjeran discusiones, cambios de ideas, etc.; esos maestros, creo que todos, aplicaron el procedimiento, que traían de la enseñanza primaria, de preceder todas las lecciones con una explicación.

Sin entrar a discutir aquí si el procedimiento de la enseñanza de viva voz, y siempre anterior al texto, está o no justificado en enseñanza primaria, y para esa asignatura, yo creo que en enseñanza secundaria se cometía un error. La explicación de una lección de matemáticas oída por estudiantes que no toman ninguna parte en la lección, y que no se han preparado en ese punto, puede considerarse muy poco menos que nula.

Habría, así, materias (ésta, y otras), que, por su propia naturaleza, tienden a rechazar esa explicación. En tanto que otras, como la Literatura o la Filosofía, no sólo la admiten con mucha mayor facilidad, sino que suelen indicar a menudo la explicación previa.

De manera que encerrarse en reglas fijas y aplicables a todas las materias, sería aquí erróneo.

Ahora, en cuanto a las partes de la asignatura, hay una observación suficientemente general y exacta como para que tenga valor, aún dada en esta forma abstracta; y es la siguiente:

La parte de registro de las asignaturas, es la menos indicada para las explicaciones previas; en tanto que la parte teórica, suele o puede admitirlas con bastante facilidad. Yo he visto cometer muy frecuentemente en nuestra enseñanza, el error de explicar, por ejemplo, los cuerpos, en Mineralogía, antes de que los alumnos los hubieran estudiado en el libro; de explicar, en Botánica o en Zoología, lo relativo a las clasificaciones de plantas o animales; explicar, en Química, lo relativo a las propiedades de los cuerpos, etc.; puntos, todos ellos, que necesitan ser aprendidos en parte de memoria, o haciendo uso de la memoria; en que la comprensión no desempeña, puede decirse, ningún papel; y en que, por consiguiente, una explicación se hace casi totalmente en pura pérdida.

Donde, repetimos, se presentará la indicación de las explicaciones previas, será a veces en la parte teórica de las asignaturas.

En cuanto a otras formas de explicación: la explicación ampliatoria, y la explicación aclaratoria, están indicadas, por el contrario, en la enseñanza, con la mayor frecuencia posible;

y son parte de la forma normal, o que ha de ser más habitual en enseñanza secundaria, forma de la cual voy a hablar en seguida, a propósito de las preguntas o interrogaciones.

Las preguntas o interrogaciones, son de dos tipos:

Primer tipo; preguntas o interrogaciones sobre algo que se ha hecho estudiar previamente al alumno.

Segundo: preguntas o interrogaciones para hacer pensar, para hacer descubrir, para provocar ideas, etc.

La primera forma es la que se usa más habitualmente en la enseñanza secundaria. Marcada una lección, generalmente de un texto, los alumnos vienen a la clase sabiéndola, o debiendo saberla; y el profesor interroga al respecto.

Las interrogaciones de esa clase, tienen, en parte, carácter de examen; esto es: están destinadas a cerciorarse de si los alumnos han estudiado, comprendido y retenido, o no.

Pero con respecto a ellas, se comete muy a menudo un grave error por los profesores de enseñanza secundaria, y es creer que esa interrogación de clase, sobre lo que ya se ha estudiado, no es más que examen. Es examen; pero es algo más, y mucho más. Se pregunta a los estudiantes sobre lo que han estudiado, o debido estudiar, no solamente para cerciorarse de si han estudiado, y aprendido, sino con el objeto de *enseñar*, a los interrogados, y a todos los demás estudiantes de la clase, en cuanto sea posible: con motivo de las preguntas, a propósito de las preguntas y de las respuestas, el profesor enseña.

En cuanto a la otra forma, a la que por algunos se ha llamado forma provocativa, o forma socrática, en cuanto pueda aceptar esas designaciones la práctica de interrogar a los alumnos, no sobre puntos que han estudiado, sino sobre puntos nuevos, con el objeto de hacerlos pensar, o provocar en ellos ideas, o hacerlos descubrir algo, etc., — ésta, aplicada a la enseñanza secundaria, nos llevaría a cuestiones y problemas que no es muy fácil dilucidar.

Sobre este punto, suelen encontrarse, a veces, de un lado la ignorancia, y de otro la exageración.

Profesores hay, que no saben, y a quienes no se les ha ocurrido nunca, que se pueda preguntar con otro objeto que para

ver si un alumno ha estudiado tal trozo de un texto, o una lección marcada: esta es la ignorancia. Y, en cambio, puede encontrarse la exageración de creer, como lo creen algunos, que el procedimiento "provocativo" constituye una especie de panacea pedagógica, que debe emplearse exclusivamente o muy predominantemente.

Tendría que remitirme aquí a un estudio especial que he hecho a ese respecto (1), aplicable, directamente, a la enseñanza primaria; pero que puede extenderse, hasta con mayor razón, a la enseñanza secundaria.

Esa forma provocativa o socrática, da resultado, y está indicada, en casos especiales; pero creo que sea completamente erróneo suponer que deba ser el procedimiento más frecuente, ni menos el procedimiento exclusivo.

Suele decirse, por ejemplo, que es el más indicado para hacer activo el espíritu de los alumnos. Lo cual es una cuestión de casos y grados; y a un tal grado puede llegarse por esa vía, que, por falta de enfocamiento y dirección expresa hacia ciertas cuestiones, por tendencia a dejar pensar y decir al alumno lo que se le ocurra, se estimula, no solamente la vaguedad y la falta de precisión, sino la misma tendencia del espíritu a la pasividad, y a *dejarse llevar:* por un lado, por los profesores; por otro, por el propio poder asociativo: dos efectos de pasividad, estimulados por un procedimiento que buscaría hacer activos los espíritus.

Además, tal procedimiento se adapta muy difícilmente a la enseñanza colectiva. Generalmente, los autores de obras de pedagogía, no hacen, o no hacen debidamente, la distinción entre enseñar a un alumno aislado, y enseñar a muchos juntos; no reflexionan en que ciertos procedimientos que pueden estar indicados para el primer caso, tropezarán en el segundo con dificultades muy grandes. Y, es claro: tratándose de esta forma provocativa, cuando un profesor guía a un sólo alumno, entonces, puede saber lo que está pensando, lo que puede pensar, el camino que lleva, lo que es capaz de descubrir; pero cuando

(1) Está transcripto en el Volumen II de esta obra.

un profesor debe guiar a muchos, como cada uno se encuentra en un estado de espíritu distinto, es muy común que el procedimiento se reduzca simplemente a un simulacro completamente ficticio.

No pudiendo entrar aquí a profundizar estos puntos, que he estudiado en otra parte con especialidad, bastará decir que el de que se trata es un procedimiento que requiere indicación especial. En resumen: en tanto que considero como normal, como la base de la enseñanza, el de preguntar al alumno lo que haya estudiado (y, de ahí, ampliar, completar, aclarar...), en cambio, considero un procedimiento auxiliar, el de preguntar sobre lo que no ha estudiado.

Ahora ¿en qué grado, en qué proporción? Eso depende de las asignaturas, y de muchas otras causas. Hay materias en que sólo excepcionalmente puede ser empleado; y otras en que puede ser empleado con frecuencia. Sobre este punto, cabrían las mayores sorpresas. Por ejemplo, entre las asignaturas que más se prestan a esta forma de interrogar sobre lo que no se ha estudiado, las primeras que a mí se me ocurrirían, serían asignaturas de enseñanza superior: todas las asignaturas codificadas, en el estudio del derecho. No se imaginan ustedes hasta qué punto podría ser útil, y estaría bien indicada, en la enseñanza del derecho positivo, esta forma provocativa, que, probablemente a ningún profesor se le ha ocurrido emplear nunca. Los códigos son recopilaciones de disposiciones legales; cada uno trae centenares de esas disposiciones, que establecen *lo que ha de hacerse o entenderse en un caso dado:* si un hombre cometiere tal crimen, se le castigará con tal pena; si el fiador de una deuda ha pagado ésta, tendrá tales derechos contra el deudor principal; y así en todos los demás casos. Pues bien: no habría una enseñanza más útil, más indicada por una buena psicología y por una buena pedagogía, que tomar como forma, creo yo que *habitual,* en la enseñanza de los códigos, la siguiente:

Hacer que fueran los estudiantes a la clase, sin estudiar todavía su código, y plantearles los casos: decirles: "si se da tal caso ¿qué debe disponerse?". Los estudiantes, entonces,

buscarán soluciones; las discutirán... Y, después, vendría la enseñanza del artículo legal. Yo tengo la seguridad de que si el derecho codificado se enseñara habitualmente, o frecuentemente, en esa forma, los resultados mejorarían (en cuanto al triple efecto de hacer recordar, de hacer comprender, y de educar el criterio jurídico).

De manera que no se puede absolutamente decir, en general, que tal o cual forma es la que ha de emplearse; no debemos proceder, ni como lo hacen generalmente los profesores del medio secundario, esto es, ignorar o despreciar la forma provocativa, ni como lo hacen generalmente los profesores del medio primario, esto es, creer que la forma provocativa es la única o la principal que ha de emplearse; y que sólo en los casos en que ella sea de imposible aplicación, han de venir las otras. Ni creer que la forma provocativa es siempre buena para niños pequeños, y sólo para ellos. Todo depende de las condiciones especiales de la asignatura que ha de enseñarse, y del grado de buen sentido que nosotros podemos aplicar para la determinación de esas formas.

Así, reservaremos también esa cuestión de proporción, para el estudio de las asignaturas especiales; y hablaremos de los *modos de preguntar.*

Algunos profesores preguntan sin designar al alumno que ha de responder; otros, lo hacen designando siempre al alumno preguntado. Son procedimientos que hay que combinar, sin emplear exclusivamente ninguno de ellos, porque cada uno tiene ventajas e inconvenientes.

Interrogar a toda la clase, indeterminadamente, tiene la ventaja de que se interesa a más de uno en la respuesta. Tiene, también, la ventaja de crear, por lo menos entre una parte de los estudiantes, un verdadero estímulo. Y otras ventajas análogas que el buen sentido muestra en seguida.

Tiene, en cambio, el inconveniente de dejar abandonados a sí mismos, sin excitarlos en forma alguna, a los estudiantes que forman ese fondo de las clases que no se caracteriza ni por la emulación, ni por el amor excesivo al estudio.

Y no es esto solo: muchos estudiantes, o por timidez, o por

un exceso de conciencia o de escrupulosidad, o por temperamento, o tal vez hasta por sentir un poco de repugnancia por un procedimiento que les parece demasiado escolar, aun siendo estudiantes buenos y concienzudos, se abstienen de pedir la palabra e intervenir en las clases llevadas en esta forma.

El procedimiento, pues, de interrogar a la clase indeterminadamente, no debe ser procedimiento exclusivo, si bien conviene usarlo en ciertos casos. Más normal es el de preguntar designando (pero empleando después a la clase entera, de acuerdo con lo que expondremos dentro de un momento).

Ahora, hay malos modos de designar (que emplean, sin embargo, muchos profesores, inconscientemente, o por descuido, — porque casi todos los errores pedagógicos se cometen por descuido, por inadvertencia, por no haberse pensado nunca en estas cuestiones); por ejemplo:

Preguntar por lista.

Preguntar por orden alfabético.

Preguntar por orden de asientos.

Y, en general, todos los procedimientos que hagan saber o prever a los estudiantes por anticipado, si han de ser interrogados o no, y en qué momento.

El uso de la lista, para interrogar, debe ser otro, más bien negativo: tenerla presente para cerciorarse de que no queda sin hablar y sin intervenir en la clase, demasiado tiempo, ningún estudiante. De manera que el profesor debe buscar o provocar a los estudiantes, designándolos o no; pero debe usar la lista para evitar que se le pierdan o se le olviden, los estudiantes que no hayan intervenido o que tengan tendencia a no intervenir habitualmente.

Pero aquí viene lo fundamental; el precepto a la vez más natural, más razonable, y, al mismo tiempo, el más útil de los que hay que señalar aquí.

El error que más comúnmente se ve cometer a los profesores de enseñanza secundaria — y les pido atención sobre esto — es el siguiente:

El profesor interroga a un alumno. Ese alumno responde, más o menos bien: pocas veces será completamente bien. Y, entonces, el profesor corrige o completa.

Procediendo de esta manera, la clase, de colectiva que debería ser, se convierte en individual, o en casi individual. Los alumnos, salvo el designado, no tienen por qué atender ni a la pregunta, ni a la respuesta, porque saben que el único alumno que está en cuestión, es el que está hablando, y que, cuando él termine, el profesor lo corregirá (a tal punto es así, que, cuando se observa ese procedimiento, es común que, si no puede responder el alumno interrogado, y el profesor pasa a otro, éste se haga repetir nuevamente por el profesor la interrogación, porque no sabe qué se había preguntado, ni de qué se trata. La frecuencia con que esto sucede, enseñaría fácilmente a los profesores que proceden de esta manera, hasta qué punto está desinteresada la clase, como colectividad, de esa cuestión especial que se está tratando entre el profesor y un alumno).

Es, pues, de indicación absolutamente general y elemental, que el profesor, para correcciones y ampliaciones, recurra normalmente a la clase; y que sean los demás alumnos los que, antes que el profesor, y en cuanto puedan, corrijan, completen, precisen o amplíen la exposición deficiente o incompleta del primero. Más: ni siquiera ha de esperar siempre el profesor a que la respuesta del alumno termine, sino que en el mismo curso de ella, cuando se produzca un olvido o una falta de precisión en el pensamiento o en el lenguaje, conviene en general recurrir inmediatamente a la clase entera (o bien, en algún caso, a estudiantes que se designen, salteándolos y variándolos en lo posible), con el objeto de que los alumnos en general sientan la sensación de que pueden ser interrogados en todo momento sobre lo que se está tratando. Al mismo tiempo se crea o estimula en todos los alumnos interés y aptitud para percibir imprecisiones y errores, así como se les crea estímulo para estudiar mejor, aun para salirse de los textos, con la idea de poder traer a las clases con qué ampliar las respuestas de los otros.

En suma: en todos los casos en que habla un alumno, ya porque fué interrogado, ya porque pidió la palabra o intervino espontáneamente; sea que hable de temas que haya

estudiado antes, sea que haya sido estimulado a pensar y a hablar por la forma provocativa, sobre puntos no estudiados; en todos los casos (pues yo creo que, a esta regla, se le puede dar la mayor generalidad; no veo salvedades), el profesor debe reservarse, y, antes de intervenir él, hacer intervenir a la clase, hasta que haya dado todo lo que pueda dar. La exposición del alumno, ha de ser, como regla generalísima, completada, precisada, ampliada por la clase (sea una vez que haya sido terminada, sea en vía de interrupciones); y sólo después que la clase ha dado todo lo que pueda dar, entonces, interviene el profesor: agrega lo que tiene que agregar; precisa lo que no haya podido precisarse bien; da su explicación aclaratoria o ampliatoria; hace a cada alumno las observaciones que tenga que hacer. Desde el punto de vista de la precisión, sobre todo, y de la exactitud del saber, debe ser, como tantas veces lo hemos dicho, severo e insistente. Pero si, por impaciencia, o por descuido, o por costumbre, o por rutina, o sencillamente porque nunca se le haya ocurrido pensar que haya maneras de enseñar que sean mejores que otras; si por cualquiera de estas causas el profesor prescinde de la clase, viene a reducir, como hemos dicho, la enseñanza colectiva, a una enseñanza individual o casi individual.

Resumen, pues: el mejor procedimiento, el procedimiento normal de la enseñanza secundaria, es éste: el profesor interroga, sea sobre puntos que el alumno haya o deba haber estudiado, sea (para provocar ideas) sobre un punto que el alumno no haya estudiado, y lo deja exponer cuanto tenga que decir. Ahora, sea interrumpiéndolo (sin perjuicio de que pueda seguir hablando después), sea una vez que haya terminado, según los casos, el profesor recurre a la clase, para hacerla que corrija, amplíe, discuta lo que el estudiante haya expuesto, dé más precisión a las ideas o al lenguaje, etc.; y por este procedimiento, saca de la clase todo lo que puede sacar.

Sólo después que la clase no pueda dar más de sí, sólo entonces, el profesor completa, salvo que sea del todo innecesaria esa intervención.

La práctica de tomar *a veces* la lección por escrito, ofrece ventajas, pues permite al profesor interrogar así a toda la clase; darse cuenta del trabajo de todos los alumnos; provocar, también, correcciones mutuas a propósito de las respuestas o trabajos; e, indirectamente, mantener el interés (o el temor) para hacer estudiar más a la clase en general, y en cualquier época del año.

Esta práctica, lo mismo que la interrogación oral, puede adoptarse, sea cuando se trata de lecciones estudiadas, sea para provocar ideas, o bien para resolver problemas nuevos.

Tales ejercicios, hechos en días no esperados por los estudiantes, son muy comunes, con el nombre de *extemporalia*, en la práctica de la pedagogía secundaria de algunos países; tan comunes, que precisamente se ha procurado en los últimos tiempos reaccionar contra el abuso de ellos.

Entre nosotros, existieron, y se hicieron comunes, en la época de la supresión de los exámenes anuales (sustitución del examen anual por el juicio sobre el estudiante realizado por el profesor en la misma clase, y sobre el trabajo de ésta). Y así como esas prácticas vinieron con el llamado "régimen de las exoneraciones", se fueron también con él; porque había tendencia (y, esto es curioso: no solamente entre los adversarios, sino entre los mismos partidarios del régimen en cuestión), a creer que el tomar la lección por escrito, y aun el hacer realizar ejercicios por escrito, o de cualquier orden, en la misma clase, era únicamente un procedimiento de examen, necesario *para clasificar* a los alumnos, pero que, fuera de esto, no tenía otro objeto. Esta creencia, relativamente general en nuestro medio docente, no es más que un caso particular de una tendencia tradicional de nuestra enseñanza secundaria; y es la de dejar a los alumnos en la mayor independencia, de estudiar o de no estudiar, de cumplir o de no cumplir sus deberes; de tal manera, que muchos profesores han tenido tendencia a creer que su deber se concretaba, restrictivamente, a hacer por su parte cuanto pudieran, pero sin contralor de los resultados en la clase: el profesor enseña lo mejor que puede, y los alumnos, se arreglan.

Ese estado de espíritu tenía causas múltiples; fundamentalmente, las siguientes:

Primero, el origen universitario de nuestra "Sección de Enseñanza Secundaria". Sólo hace muy pocos años ha reconocido la ley la existencia de una enseñanza secundaria que no tenga por objeto servir a la Universidad, esto es: dar a las Facultades elementos preparados para emprender el aprendizaje profesional. Esto, en nuestro país era tan extremo, que no sólo las mismas autoridades, sino las mismas leyes, los mismos reglamentos y las mismas prácticas, regían en la Sección de Enseñanza Secundaria y en las Facultades.

La segunda causa, está, indudablemente, en la existencia de los exámenes anuales (y por asignaturas, y aún por partes de asignaturas). Radicado de esta manera el contralor de la enseñanza, en un acto único que se realiza al fin del año, se explica fácilmente, aunque no se justifique, la tendencia general a hacer depender en todo la enseñanza, de ese contralor especial. Es así cómo muchos profesores han creído de buena fe que su misión se reducía exclusivamente a enseñar, dejando al examen la verificación de los resultados de esa enseñanza.

Finalmente, otra causa podría verse también en la circunstancia de que nuestros profesores de Enseñanza Secundaria no han sido hasta ahora profesores de carrera, sino, en general, personas que, dedicándose a otras carreras profesionales u oficios, vènían incidentalmente a servir alguna cátedra, lo cual tendía al resultado de que el profesor creyera que su misión debía desempeñarse únicamente en la hora de clase; y como las prácticas de realizar frecuentemente trabajos durante el año, y de corregirlos, tiene tendencia a tomar tiempo fuera de la clase, ese era también un factor en el sentido indicado.

Indudablemente, es una tendencia que debe corregirse o moderarse.

En una conferencia reciente del profesor Altamira, leí una frase que expresará lo mejor posible lo que quiero decir: "Cuando yo empecé a ser profesor, me preocupaba más de la materia que de los alumnos; ahora, me preocupan más los

alumnos que la materia". Quería decir con esto el distinguido catedrático español, que, en un principio, lo que lo preocupaba era saber, dar buenas explicaciones, estudiar mucho, etc., pero desinteresándose del efecto que esas lecciones producían en los alumnos reales; en tanto que, al volverse más profesor, iba prescindiendo cada vez más, no propiamente de la materia, sino de él mismo (es así cómo hay que entenderlo), y se iba preocupando cada vez más de los alumnos concreta e individualmente considerados, esto es, del efecto positivo y real de su enseñanza.

Hay que concebir la clase como algo de todos los días y de todos los momentos; no como una reunión incidental, en que se suministran elementos para un trabajo cuya ampliación no toca al profesor: no, hacer una distinción entre la clase y el examen, y entre el profesor y el examinador, sino tratar de asegurar y de verificar el mayor resultado posible de la enseñanza en todos los momentos. El ideal de la clase, sería conseguir que el trabajo de los alumnos fuera tan inmenso al principio como al fin del año, y que fuera lo más sostenido y uniforme posible. Indudablemente, mientras existan los exámenes anuales, tal resultado no podrá obtenerse; pero, aún existiendo esa institución, se puede tratar de impedir que se exagere el mal.

Nota: Las cuestiones pedagógicas son inciertas, sujetas a muchas dudas y a muchas vacilaciones, para los espíritus que las discuten con verdadera sinceridad y sin prejuicios ni dogmatismos. Por consiguiente, yo estoy en el deber de señalar qué rumbo tomarían ideas contrarias a las que acabo de exponer, y que no dejan de presentar cierto aspecto de verdad, hasta el punto que hacen vacilar.

Supongamos que se nos ocurriera fundar una demostración como la siguiente:

Esa práctica, común en nuestra enseñanza secundaria, de dejar al estudiante abandonado a sí mismo para que se arregle como pueda o como quiera, y sin que el profesor se preocupe de otra cosa que de enseñar lo mejor que pueda, es excelente: es la que mejor realiza la verdadera forma de educación, que es hacer lo más activo y lo más dueño de sí mismo que sea po-

sible al alumno. Estar continuamente interviniéndolo, estimulándolo, forzándolo y controlándolo, por medio de ejercicios, de preguntas, para ver si sabe o si no sabe, tiende a hacerlo pasivo... De manera que (podríamos concluir, después de una argumentación en este sentido, que sería fácil desarrollar), el sistema que se había seguido hasta ahora en nuestra Enseñanza Secundaria, era un sistema bueno: vino por razones incidentales, inconscientemente casi, por esa circunstancia extraña de ser administrada y considerada, en general, la Sección de Enseñanza Secundaria, como una de las tantas Facultades de la Universidad; y, sin embargo, resultó bueno. En tanto que la pretendida buena pedagogía de la enseñanza secundaria, tal como se aplica, o como se cree que se debe aplicar, en muchos otros países reputados más avanzados, tiende, al contrario, a hacer pasivos a los alumnos...

Ustedes harán lo que quieran con estas ideas contradictorias. El que sea sincero, vacila un poco y tiene momentos en que se inclina más o menos a cada una de las dos tendencias.

Aunque, como es natural, lo probable es que casi lo único sensato a este respecto, sea decir simplemente que hay que evitar los dos extremos; que es una solución extrema y mala la representada por lo que fué nuestra práctica hasta hace poco, esto es, que los profesores tiendan *demasiado* a desentenderse del trabajo y estudio de los alumnos durante el año; y que también la tendencia contraria, esto es, la tendencia a controlar demasiado, a verificar a cada momento si los estudiantes saben o no saben, a estimular el estudio continuo, etc., pueda también llegar a un grado exagerado. El cuántum de la graduación de eso, no se puede determinar por fórmulas: lo que conviene, es estar preparado con las dos ideas, para poder resolver en la práctica, y según los casos, las cuestiones que se ofrezcan, lo mejor que sea posible.

En cuanto a los ejercicios de clase, — que comprenden dos especies: los ejercicios para realizar fuera del aula, en la casa, y los ejercicios que deben realizarse en la misma aula, — constituyen una materia que no se puede tratar en general. A propósito de cada asignatura, procuraré hacer al respecto algunas indicaciones. Hay, sin embargo, una a la que se puede dar un carácter general.

Suele reinar confusión de ideas con respecto a la cuestión de si los ejercicios (tanto los que se incluyen en los programas, como los que el profesor suele agregar a éstos), pueden o no ser de los que exigen una solución original, del momento. Por ejemplo, tratándose de problemas aritméticos, si deben programarse los tipos de ejercicios que pueden ser mandados, o si los ejercicios deben o pueden representar para los alumnos casos nuevos.

El problema es general, y se puede poner, como para esa asignatura, para cualquier otra. Y lo que deseaba señalar, es una confusión de ideas que he visto muy a menudo, y es la de discutir esta cuestión prescindiendo de la diferencia que debe existir entre los ejercicios de enseñanza, y los ejercicios de examen.

Como se cree, generalmente, que los programas de clase o de enseñanza, son programas de examen, y viceversa; como se cree generalmente que lo que debe hacerse en la clase, debe hacerse en el examen, y al contrario, se produce una cuestión que, así, no se puede resolver.

En realidad, esa cuestión es sencillísima.

En la enseñanza, además de usarse ciertos ejercicios señalados de antemano por su valor instructivo, y que todos deben saber hacer (resolver problemas de tal especie, por ejemplo), deben usarse muy abundantemente, muy ampliamente, los ejercicios nuevos: los ejercicios que colocan al alumno en situación de resolver un problema o dificultad nueva. Esto, tanto en los ejercicios para hacer en la casa, como en los ejercicios que se hagan en la misma aula.

Pero, en el examen (suponiendo su existencia), es a la vez absurdo y cruel poner ejercicios de esta naturaleza.

En primer lugar, el examen se da en un estado de espíritu casi puramente reflejo: un alumno se examina... con la médula; no con el cerebro. Salvo excepciones, de raros temperamentos, nadie está, en un acto de esa naturaleza, en estado de resolver una dificultad nueva.

Y, en segundo lugar, el éxito, en la resolución de dificultades nuevas, es siempre azaroso. Un alumno preparado e inteligente, lo único que puede asegurar es un porcentaje mayor de soluciones acertadas que un alumno menos preparado o menos inteligente; sobre todo, en cantidades grandes; pero nunca, ni el más preparado, ni el más inteligente, puede dar por segura la solución de cualquier dificultad nueva que se le presente. Aun cuando esa dificultad fuera en sí muy pequeña: ocurre con los ejercicios y problemas, lo que se observa, por ejemplo, con los problemas de ajedrez o con esos "juegos de ingenio" de los periódicos. Entre una persona acostumbrada a resolver problemas de ajedrez, y una que no tenga esa costumbre, es indudable que la primera obtendrá una proporción mucho mayor de soluciones; por ejemplo, de mil problemas de ajedrez, un buen problemista resolverá mas de novecientos, y un problemista mediocre, la mitad, o menos. Pero ni el mejor solucionista puede asegurar que resolverá *un* problema dado, aunque sea el más sencillo.

En los jeroglíficos y en los demás "juegos de ingenio", muchas veces el solucionista ve de inmediato la del más difícil, y vacila y pierde tiempo y quizá fracasa ante alguno sencillísimo. Exactamente lo mismo sucede con los ejercicios de todo orden cuando representan dificultades nuevas.

Por consiguiente, y para evitar las confusiones de ideas que existen a este respecto, conviene tener presente que, *entre los ejercicios de clase* (digamos mejor: entre los ejercicios de enseñanza), *deben figurar en muy amplia proporción los ejercicios nuevos;* pero que, *en el examen, esa clase de ejercicios debe ser excluída.*

Otra cuestión sobre la cual se cometen también confusiones, y que tiene una solución parecida. Hay ejercicios que son más o menos difíciles para los alumnos, según su temperamento psicológico. Así como, por ejemplo, jugar una partida al ajedrez sin mirar el tablero, es, para el que tenga cierta clase de memoria, tan fácil como jugar mirando el tablero, en tanto que, para personas de otro tipo de memoria, es de una absoluta imposibilidad (porque las personas que tienen cierta clase de memoria, en cuanto cierran los ojos, no ven, no se representan nada más en relaciones de posición, etc.); así como un acto de ese orden, repito, es facilísimo para algunos, y muy difícil o imposible para otros, según el temperamento psicológico, y *prescindiendo de la inteligencia y del trabajo*, — así también hay cierta clase de ejercicios, que son, para algunos, facilísimos, y, para otros, difíciles, y tal vez imposibles, por causas que no dependen (o sólo muy poco dependen) de la inteligencia ni de la laboriosidad, sino del temperamento mental, del tipo psicológico de memoria y de imaginación.

Aquí encontramos uno de los casos en que la psicología puede tener una aplicación seria en pedagogía.

Supongamos, por ejemplo, el cálculo mental; o el trazado de mapas de memoria. El cálculo mental es para algunos tan fácil, o casi tan fácil, como el cálculo escrito; para otros, por su temperamento psicológico, es dificilísimo; para algunos, llega a ser imposible, porque no pueden tener, ni en forma visual, ni auditiva, ni motriz, una memoria simultánea de las cantidades. Un alumno que ve mentalmente las cantidades escritas, todos los números simultáneamente, puede multiplicar o dividir en su memoria, en su imaginación, como divide en un papel o en una pizarra; mientras el que, para recordar una cantidad, tiene que estarse repitiendo mentalmente los números uno por uno, no puede efectuar cálculos mentales de alguna complicación. El que tiene una buena memoria visual, o una buena memoria motriz de cierta clase, puede trazar mapas de memoria; a otros, les es imposible. (Hay hechos extremos, en esto como en casos parecidos: conozco, por ejemplo, el de una persona que tiene tan mala memoria e imagi-

uación de posición, que, en su propia casa, no puede decir en qué dirección están los muebles de una pieza contigua).

Ahora bien: pueden sacarse de ahí dos consecuencias equivocadas, que conviene prevenir.

La primera, sería esta: se debe poner a todos, la misma clase de ejercicios, y "que se arreglen".

Y, la segunda, sería esta: cada uno no debe realizar más ejercicios, que los que le convengan según su temperamento psicológico.

La solución es otra; no ninguna de esas, que son ambas falsas. La verdadera solución, es la siguiente:

Se debe *procurar, en la enseñanza,* que cada uno realice ejercicios de todas las clases posibles, con objeto de educar hasta donde se pueda sus aptitudes mentales. Pero no se debe *exigir,* en general, de todos (por ejemplo: en exámenes, o en pruebas de calificación), la realización de ejercicios que no puedan ser realizados, o que no puedan ser bien realizados, sino por ciertos temperamentos.

En resumen: venimos a parar otra vez a la diferencia entre lo que debe ser objeto de la enseñanza, y lo que puede ser objeto del contralor o verificación del aprendizaje.

En las clases, se debe hacer trazar mapas de memoria, o hacer calcular mentalmente, aún a aquéllos que tienen una gran dificultad para hacerlo; y hasta podría decirse que hay interés especial en procurar dar a esos temperamentos, o fortificar en ellos, las aptitudes que son pobres o deficientes.

(Para esto son necesarias ciertas precauciones: por ejemplo, el profesor que quiera enseñar cálculo mental en una clase, no debe hacerlo normalmente tomando la clase en conjunto, por la sencilla razón de que, así, unos cuantos alumnos mejor dotados, eliminan en absoluto a los demás, que siempre llegan tarde).

Esto, en la enseñanza; pero, en cambio, en los programas de examen, no debe figurar ningún ejercicio de los que no pueden ser realizados por ciertos temperamentos. Basta la posibilidad de que por deficiencias insalvables del temperamento mental, de la clase de memoria y de imaginación, algún alumno pudiera

estar imposibilitado, para que los ejercicios de esa naturaleza no deban figurar en un programa de examen, que es un programa de lo obligatorio, de lo exigible.

Encomendar a los alumnos, individualmente, trabajos personales, es siempre bueno, cuando se hace en proporción y medida. Y resultan buenos, más o menos, los ejercicios de cualquier clase: no solamente los que consisten en investigar (algo, naturalmente, que esté al alcance del alumno) o en pensar personalmente sobre algún asunto, sino aún los que consisten en resumir, en comparar, en armonizar y coordinar las ideas sobre un punto; aunque sean ideas ajenas, aunque sean extractos de libros; todo, casi, resulta bueno, porque es trabajo personal en mayor o menor grado.

Ahora, entre esa clase de ejercicios, figuran algunos tan importantes, que vamos a tratarlos por separado, ya que merecen mucha atención en la organización de la enseñanza: me refiero a esa enseñanza que, en la mayor parte de los países, tiende a organizarse con relativa separación, bajo la denominación de *clases prácticas.*

En bastantes países, esas clases, sea bajo la dirección de profesores auxiliares, de ayudantes o de funcionarios más o menos subordinados de cualquier otra clase, se establecen con el objeto de completar la enseñanza de los profesores propiamente dichos. Se parte del principio de que el profesor ordinario, en su clase, lo más que puede hacer en el sentido de la ejecución práctica de los alumnos, es exhibir los aparatos, permitir inspeccionarlos, hacer quizá que algunos alumnos los toquen o los manejen superficial o incidentalmente; pero se ha sentido la necesidad de completar esa deficientísima ejercitación práctica de los alumnos, por clases especiales destinadas a perfeccionarla o a hacerla más eficaz.

Pero esas clases prácticas no se organizan, a mi juicio, con arreglo al criterio que las debería hacer verdaderamente eficaces; y esto, en tal grado, que una reforma en este sentido

sería en nuestro país, y en los demás cuya organización conozco bien, una de las más importantes y deseables.

Lo que ocurre de hecho, es lo siguiente:

Esas "clases prácticas", tienen un programa siempre demasiado extenso para que cada alumno pueda realizar por sí mismo todas las experiencias programadas. Ocurre entonces que los profesores auxiliares o encargados de clases prácticas, lo más que suelen, en el mejor de los casos, es hacer que los alumnos, por grupos, realicen sumariamente ciertas experiencias, las más fáciles y las más cortas del programa. En cuanto al resto, los alumnos, cuando más, ven trabajar al profesor (o hacen un simulacro de trabajo).

Ahora bien: a cualquiera se le ocurre — y parece a primera vista que esto debería ser una cosa elemental y facilísima — que la mejor manera de llenar el objeto de las "clases prácticas", no sería esa, sino otra: hacer que los alumnos, cada alumno, con la mayor independencia posible y con la menor ayuda posible del profesor, realizaran por sí mismos observaciones y experiencias.

Eso, sin embargo, no se hace; y lo importante es saber por qué no se hace.

¿Será por ignorancia? ¿Será porque tán naturales ideas estén fuera del alcance de alguien?

Es claro, es evidente, que no.

La razón viene de que se empieza por cometer un error que está como implícito: un error más bien inconsciente, que es el de creer que en las clases prácticas debe existir un programa general, de observaciones y de experiencias, *que ha de ser llenado en su totalidad por todos y cada uno de los alumnos.*

Y este error (en seguida demostraré por qué lo es), proviene a su vez de la subordinación de la enseñanza al examen.

Y proviene también de encarar los programas de las clases prácticas con un criterio exclusiva o muy predominantemente instructivo. Se cree que las clases prácticas han de funcionar principalmente para completar los conocimientos de los alumnos; esto es: que si un alumno de Mineralogía analiza una roca, si un alumno de Física maneja la máquina de Atwood,

si un alumno de Química descompone el agua, es para saber mejor las propiedades de aquélla roca, las leyes de la caída de los cuerpos o la composición del agua.

Nadie aprecia más que yo la función instructiva de la enseñanza; pero, de las clases prácticas, no es ella el principal objetivo.

Mas volvemos al mismo dilema: "ya sabemos (se nos objetará) que el ideal sería que los alumnos se ejercitaran por sí mismos; pero no se puede".

Pues bien: si no se puede — y este es el punto en que les ruego que se fijen — es sencillamente por los errores indicados: ante todo, por el de creer que las clases prácticas deben tener un programa *general, que se superponga al de las clases teóricas;* de donde resulta que cada alumno habría de hacer muchísimas experiencias u observaciones en el año.

Pues bien: lo que debería hacerse en todas las asignaturas que admiten clases prácticas, sería algo completamente diferente.

El profesor debería indicar a cada alumno, sea al principio del año, sea (en las clases que no admiten trabajos desde el principio) lo más pronto posible, un trabajo de observación o de experiencia, *que debería ser distinto para cada uno de los alumnos.* Abiertos los laboratorios, museos, etc., los alumnos concurrirían a ellos, y cada uno se dedicaría a su trabajo. Profesores auxiliares, ayudantes, vigilantes o lo que fuera — esta es cuestión de organización — permanecerían allí, al efecto casi exclusivo de constatar que el trabajo se hace, que el alumno lo ejecuta personalmente. Intervendrían, naturalmente, en ciertos casos (desde luego, naturalmente, en los de peligro); pero fuera de esos casos más o menos excepcionales, habría que dejar normalmente a cada alumno hacer sus observaciones o sus experiencias por sí mismo. En cuanto al tiempo que le tomara la experiencia u observación, sería todo el necesario para concluirla: poco importa cuánto.

El alumno llevaría anotaciones en un libro especial, de la marcha de la experiencia; de los procedimientos, resultados; éxitos y fracasos; de las dificultades, dudas, etc. Eso es lo que más enseña y educa.

Supongan ustedes un estudiante, por ejemplo, de Mineralogía, a quien se le hubiera dado, ya desde el principio del año, la tarea de determinar las propiedades físicas y químicas de un trozo de mineral, por todos los medios a su alcance, físicos y químicos. Esta tarea podría muy bien llevarle medio año: entre fundir el cuerpo al soplete, y tomar su peso específico, y examinarlo al polariscopio, y tratarlo por toda la serie de los reactivos químicos, cometiendo en cada una de estas operaciones toda clase de errores, llegando a los resultados más absurdos y disparatados a veces, podría, tal vez, írsele el curso entero.

Pero, ese estudiante, no sólo saldría de allí, por una parte, acostumbrado a manejar los aparatos o procedimientos de investigación que se emplean usualmente en Mineralogía, y habilitado, por consiguiente, para reconocer cualquier otra piedra; y no sólo, también, se habría aprendido de paso casi toda la Mineralogía (porque, para saber lo que es una piedra, habría tenido que estar averiguando lo que no es, recorriendo así casi todo el curso), sino que todavía — y es lo más fundamental — saldría con hábitos de laboratorio, sabría manejar aparatos, sabría hacer experiencias reales y observaciones reales; y tendría más espíritu científico.

Un alumno de Física o de Química que rompiera docenas de retortas y de matraces preparando un cuerpo, o fundiéndolo, o descomponiéndolo; que tuviera que anotar, durante meses y meses, una larga serie de fracasos en una experiencia, la cual acabaría por realizar al fin, saldría, de tal aprendizaje, en un estado muy distinto al estado en que todos nosotros, por ejemplo, al menos los estudiantes de mi época, hemos salido de las aulas. Siempre recordaré lo que me ocurrió cuando, ya profesor de Filosofía, tuve la idea de instalar un pequeño laboratorio de psicología anexo a la clase: hice mi pedido de aparatos: cilindros registradores, tambores, señales eléctricas, etc., etc. Y hay que hacer notar que yo había explicado muchas veces en clase a mis discípulos el funcionamiento de esos aparatos, y realmente sabía lo fundamental acerca de ellos. Pero, cuando vinieron, me encontré con ciertos pequeños detalles... ; por ejemplo: el

cilindro de Marey, debía "ennegrecerse con una lámpara de trementina"; pero yo ni sabía cómo se ennegrece un cilindro, ni había visto lámparas de trementina, ni las sabía encender. Para hacerlo andar, había que buscar un pequeño tornillo, que hacía soltar la cuerda; pero como no había dado cuerda en mi vida a ningún aparato... El caso es que yo, a pesar de conocer el funcionamiento de todos aquellos aparatos, tuve que llamar a un peón del laboratorio de física para que me prendiera la lámpara de trementina, para que diera con el tornillo que yo no podía encontrar...

Ese es el estado en que no deberían salir, los estudiantes, de las clases. Sin contar con la necesidad de darles hábitos de laboratorio, manualidad: familiarizarlos con las materialidades de la ciencia.

Todo ello se obtiene por el trabajo personal; pero volvemos siempre a lo mismo: el trabajo personal no podrá realizarse mientras no se supriman los programas *generales* de clases prácticas.

Los estudiantes deben *saber* toda la materia (en un grado elemental): Pues, ese resultado, ha de obtenerse en la clase general; en la cual debe hacerse, auxiliar o complementariamente, lo que generalmente se llama práctica, y que es una parte de la clase general: exhibir aparatos, mostrarlos, hacerlos manejar un poco: todo eso ha de hacerse en la clase general (que no es "teórica", sino, ya, teórico - práctica: es inconveniente impedir al profesor de la clase general, por esa falsa división de un aula en una clase teórica y otra práctica, alternar su explicación con experiencias, exhibir aparatos, y todo lo demás).

Lo que se llama, pues, práctica; la clase especial complementaria llamada práctica, debería ser sobre todo para hacer que cada alumno realizara una, dos, tres observaciones por año, lentamente, metódicamente, seriamente, por sí mismo, hasta llegar a un resultado (y aunque no llegue).

Un alumno, pues, habría, por una parte, aprendido su cosmografía completa, en la clase general respectiva; su Mineralogía completa, en la clase general respectiva. *Además*, ha-

bría, en las clases prácticas, observado a Júpiter o la Luna; habría reconocido la fosforita o el cuarzo; cada uno de los cuales trabajos podría durar varios meses; podría, si ustedes quieren, durar todo el año.

De eso, naturalmente, *no habría examen.*

Porque aquí viene el segundo inconveniente. Ya alguien se habrá dicho: todo está muy bien; pero ¿cómo da examen el alumno?

No: el examen, si lo hay, ha de darse *a base de la clase general* (sin perjuicio de que los trabajos realizados en las prácticas, se tengan en cuenta).

Exigir, entre paréntesis, a un estudiante, que sepa realizar en un examen docenas o centenas de experiencias, es una cosa tan absurda, que, en la práctica, se vuelve siempre ficticio (o bien hay que proceder con un criterio de tal naturaleza, que convierte el "examen práctico" en un simulacro que, a veces, raya en lo ridículo). Lo que debe buscarse, es, simplemente, la seguridad de que un estudiante ha observado y hecho algo por sí mismo.

Dejaremos aquí estas generalidades. Al tratar de algunas materias en especial, hablaremos de la organización que en cada una de ellas puede darse a la respectiva clase práctica.

DISCUSIONES EN CLASE

Otro punto interesante y que puede dar lugar a diversas opiniones, es el relativo a las discusiones de clase.

Profesores de conciencia, suelen sentir un poco de antipatía o desagrado por este procedimiento de provocar discusiones entre estudiantes. Es indudable que el aspecto que generalmente ofrecen esas discusiones, justifica bastante tal impresión. Y depende, ese aspecto desagradable de las discusiones estudiantiles, de dos causas:

Una, es la deficiencia de conocimientos, de donde resulta ya aquella impresión desagradable, debida, no tanto a esa deficiencia en sí, como el contraste con la convicción y absolutismo de los alumnos.

Y, en segundo lugar, son desagradables las discusiones de clase, porque en ellas suelen extremarse, precisamente, los defectos de todas las discusiones; especialmente de las discusiones verbales, y, más especialmente, de las que tienen lugar ante público. Los hombres, salvo muy contados casos, no discuten tanto para aprender, ni para comprender mejor, ni para llegar a un mejor conocimiento de los hechos, como para triunfar o para imponer una opinión. Esto no quiere decir que aun las discusiones conducidas en ese espíritu y en la peor forma, no dejen, después, a veces un sedimento útil. Los resultados no son siempre tan malos como parecen, aun en esos casos en que la discusión verbal extrema nuestro absolutismo. Aunque, entonces, nos cerremos a todo argumento, más tarde tiende a producirse una modificación, más bien psicológica que lógica; y, si bien es verdad que en ciertos casos el resultado de las discusiones verbales es petrificarnos más en las convicciones anteriores, en otros se produce un ablandamiento, propicio, por lo menos, a los cambios o a las nuevas sugestiones.

Pero lo indudable es que, aunque pueda llegar a ser ese el efecto remoto o ulterior, el inmediato y aparente, es más bien contraproducente: endurece, exacerba y estrecha... Tal es lo que observamos en las discusiones habituales (salvo en personas de gran superioridad moral; y, aun en esos casos...); tal es lo que observamos en las discusiones públicas, en las conferencias contradictorias; y, a diario, en la prensa, que es también una forma de discusión pública, en que sería absolutamente excepcional, y hasta parecería un poco anormal, que alguien cediera en sus opiniones o se rindiera a una argumentación opuesta...

Pues bien: las discusiones de clase, manifiestan, — generalmente, extremados, y agravados por la otra deficiencia: por la de conocimientos, como es forzoso que ocurra en la enseñanza secundaria —, todos esos males.

Ello, no solamente en los casos en que (como solía hacerse en otros tiempos y como todavía lo ví hacer en algunas clases cuando yo era estudiante) los profesores indican a cada

alumno las opiniones que debe sostener (residuos de los antiguos ejercicios escolásticos o sofísticos), como en el caso más normal, más consciente, de que sea el mismo estudiante quien adopte su opinión y tenga el derecho de fundarla según su libre criterio. Aun en este caso, los jóvenes alumnos tienden a extremar sus opiniones, a forzarlas; a ponerse, en general... no diré más, porque no sé si se puede, pero tan intolerantes y cerrados como, cuando discuten, los hombres...

Recuerdo un hecho curioso de mi vida de estudiante: Teníamos una discusión en la clase de historia, a propósito del valor relativo del catolicismo y del mahometanismo. Yo sostenía que, si era forzoso elegir, era menos malo el catolicismo. Mi adversario, alumno inteligente y gran argumentador, sostenía lo contrario: defendía el mahometanismo.

Ocurrió que, tras largo debate, fuime convenciendo en parte; por lo cual, pedí de pronto la palabra, y expresé que la argumentación de mi condíscipulo me había convencido, y que, de acuerdo con él, pensaba ahora que el mahometanismo, como religión del Estado, hacía menos daño que el catolicismo.

Quedéme esperando el efecto de mi sinceridad; pero fué bien inesperado. Lo que yo había hecho, era tan poco habitual, y pareció tan extraño, que mi condíscipulo creyó que yo lo satirizaba; se indignó: me insultó... Y no pude convencerlo, ni en general a la clase, de que yo no había hecho otra cosa que pensar y hablar sinceramente.

Otro hecho, también de mis recuerdos de estudiante, y en que figura ese mismo condiscípulo: Siendo, nosotros, alumnos de un año inferior, se nos ocurrió asistir a una clase de Historia Americana, asignatura para nosotros desconocida. Nos encontramos con una discusión muy encarnizada sobre las misiones jesuísticas. Algunos estudiantes católicos, defendían su influencia y su acción en América, en tanto que los estudiantes de tendencia liberal atacaban a los jesuítas.

Mi condiscípulo, que, como he dicho, era muy inteligente y denodado discutidor, no pudo contenerse. Pronto pidió la palabra, y llevó una carga formidable contra los defensores de los jesuítas, dejándolos muy mal parados.

Terminó, entre tanto, la hora de clase; y el profesor, muy interesado por la discusión, nos invitó a que concurriéramos a continuarla en la próxima.

Y al salir me dice mi compañero: me viene bien la suspensión, porque así podré enterarme de lo que hicieron los jesuítas en América.

También las discusiones de esa especie nos incitaron a otras cosas; por ejemplo, a inventar teorías, y defenderlas en clase. Así, inventamos una teoría sobre las manchas del sol, sugerida por ciertas propiedades del circonio que relacionaban la luminosidad con el calor. Sin más que suponer al sol hecho de circonio, se explicaba todo lo demás, por ingeniosas hipótesis complementarias...

Todo esto no dejaba de producir ciertos buenos efectos, estimulando nuestra inteligencia e ingeniosidad; con otros efectos mucho menos buenos, comprometedores de nuestra conciencia y crítica científicas.

Pero, sobre todo, la parte más peligrosa e inferior de tales discusiones, no es siquiera la faz intelectual: es la faz moral; es el estado de espíritu en que ponen al estudiante: en actitud de sostener tesis, en lugar de buscar la verdad; lo ejercitan en argumentar para triunfar, o para ser aplaudido; crean o estimulan esos estados de espíritu contrarios a la verdadera actitud fecunda en la ciencia y leal en la vida. En resumen: en lugar de prevenirse o atenuarse el gran mal, se lo estimula.

Pero estas mismas observaciones sugieren que, precisamente las discusiones de clase, bien llevadas, bien dirigidas (reconozco que para esto se necesita en el profesor una suma de condiciones que no son comunes), que las discusiones de clase, bien comprendidas y conducidas, pueden, decíamos, sirviendo precisamente de correctivo contra el mal, ocasionar beneficios irremplazables.

Para esto, son necesarias dos cosas:

Primero, sin duda, elección sensata del asunto, evitando aquellos temas que requieran, para que la discusión sea fructuosa, conocimientos que no estén al alcance del estudiante; o buscando temas de solo criterio, que puedan ser dilucidados

por la inteligencia, por el buen sentido, sin necesidad de conocimientos inaccesibles.

Y, segundo, y *sobre todo:* poner la discusión, precisamente, en el espíritu... que debería ser el de todas las discusiones; y, ya que tan a menudo se discute mal, *aprovechar las discusiones de clase como ejercicio para enseñar a discutir bien.*

Para esto, es necesario un tratamiento preliminar, largo y difícil; tratamiento intelectual, y hasta moral.

La preparación previa de ese tratamiento, ha de ser aquella práctica, sobre la que tantas veces hemos insistido, de hacer sentir al estudiante — no diré comprender, porque es imposible que lo comprenda del todo; pero, por lo menos, hacerle sentir, intuir — la deficiencia de sus conocimientos, y, sobre todo, la naturaleza, no sólo elemental, sino hasta artificial o falsamente simplificada, de la enseñanza que es forzoso dar en los planos respectivos; en resumen: hacer sentir a los mismos estudiantes que las cuestiones tales como les tienen que ser presentadas, no son las verdaderas cuestiones, sino más bien esquemas de ellas; que la manera cómo ellos pueden comprender las cuestiones, es deficiente y más o menos provisoria; y, por algunos ejemplos, hacerles conocer algunas cuestiones más a fondo, hacerles entrever más hondo bajo sus conocimientos más o menos falsamente simplificados.

Preparados de esta manera los estudiantes intelectualmente, es necesario hacerlos moralmente sinceros; y, si bien esto es más o menos difícil, y nunca se podrá obtener de un modo absoluto y general, por cuanto sería un resultado casi contrario a la naturaleza — sería procurar que los hombres dejasen de ser hombres; extirpar de las mentes el defecto que todos tenemos, diferenciándonos, únicamente, por el mayor o menor grado —, si bien el resultado ideal, repito, es imposible, en cambio, yo creo — no sólo creo; he visto: he comprobado — que se pueden obtener resultados reales mucho más valiosos que los que podría parecernos razonable y práctico pedir: que unos pocos profesores, quizá uno solo, que enseñara, a los estudiantes, qué pueden discutir y cómo deben discutir, es capaz de transformar las discusiones de clase, y hasta de transformar

a los estudiantes mismos. No debemos ser demasiado pesimistas en estos puntos. Si no se obtienen esos resultados, es realmente porque no se buscan, o no se saben buscar; persiguiéndolos expresamente, con perseverancia y simpatía, se puede conseguir bastante en ese sentido. En cuanto el estudiante sienta que su misión no es sostener presuntuosa y pedantescamente teorías, para imponerlas, o para brillar más que sus colegas; en cuanto sienta cuál debe ser la verdadera actitud ante un argumento, ante un razonamiento: oirlo, comprenderlo, meditarlo, darse cuenta de su alcance y aplicabilidad; que hay cuestiones, y entre ellas algunas de las más trascendentales, en que no todas las razones serias están del mismo lado; y que no es posible en todas las cuestiones pronunciarse en favor de una doctrina, sino que precisamente la verdadera solución de una cuestión consiste simplemente en proporcionar nuestra creencia a la prueba; saber suspenderla, donde no hay prueba suficiente en ningún sentido; saber inclinarse, en el grado justo, hacia aquella solución en cuyo favor hay más posibilidades y argumentos serios; y sólo convencernos cuando las razones lo justifiquen verdaderamente, — una vez que esto sea explicado, tarda poco en sentirse. Ahora, sin duda, no será un efecto ideal. Ni seremos modelos ideales nosotros mismos; los que enseñamos, unos más, otros menos, incurrimos en los defectos que en otros tratamos de evitar. Pero, por lo menos, se puede crear y dirigir conscientemente el esfuerzo, que después tiende a convertirse en hábito, de encarar sinceramente las cuestiones.

¿Cómo no va a obtenerse algún éxito? Si se consigue fácilmente, lo que parece paradojal, que, en ese sentido, jóvenes alumnos sobrepasen a tantos sabios y autores de libros ¿cómo no va a tener valor semejante resultado! Yo puedo hacer fácilmente de un alumno, un espíritu científicamente más sincero, quizá, que el autor del propio libro en que estudia; que gran cantidad de observadores, de escritores, cuya obra es deslucida por esa unilateralidad que yo puedo por lo menos moderar en el criterio de cualquier estudiante. Por consiguiente, es un resultado valioso; y debemos perseguirlo consciente y aplicadamente.

Una manera, entre paréntesis, de complementarlo, es hacer ver, a los estudiantes, modelos buenos y malos de discusión.

Hay un pequeño inconveniente: que es demasiado fácil encontrar los últimos, y un poco difícil encontrar los primeros. Pero existen: hay ejemplos. Buscando a aquellos autores selectos, que son capaces de convencerse o de dudar; buscando (esto es más común: empieza a hacerse común, felizmente) esos pasajes, tan aprovechables intelectual y moralmente, de escritores que saben dudar, y explicar sus dudas, y confesar que ignoran, cuando realmente ignoran. En ese sentido va el progreso. El gran contraste entre la ciencia presente y la de épocas anteriores, está, más aun que en la cantidad de conocimientos, en el modo de saberlos y exponerlos. Utilícese eso: Mostrando a los estudiantes modelos de buenas discusiones, y ejemplos de malas discusiones (en cuanto a éstas, se toman de todas partes: de la prensa, de los libros, de la vida), se consigue hacer comprender y hacer sentir mejor todavía, la mentalidad que ha de tenderse a despertar y fortificar, y la que ha de tenderse a prevenir o a corregir.

Dirigidas con este espíritu, las discusiones de clase constituyen un elemento de primer orden para la educación intelectual y moral.

Naturalmente, ha de tenerse algún tacto en la elección de los temas. Para lo cual, no se pueden realmente dar reglas. Los asuntos más peligrosos son aquéllos que, por los conocimientos que requieren, o por la altura de criterio y elevación intelectual, están demasiado arriba de los alumnos. Así, por ejemplo, a pesar de que yo lo he hecho en clase como alumno, no me gustaría mucho que discutieran los míos sobre la constitución física del sol, o sobre el origen de las especies; porque para poder hablar razonablemente sobre todo eso, hay que saber bastante. Ni me gustaría hacer discutir a alumnos sobre el determinismo o el libre albedrío o la inmortalidad del alma, porque, indudablemente, esas discusiones los sobrepasan demasiado. Sin que esto quiera decir, porque sería caer en el otro extremo, que hayan de buscarse temas infantiles, ni sólo aquellos temas en que todos los conocimientos necesarios

estén absoluta y totalmente al alcance del alumno. Se trata simplemente de una cuestión de grados y buen sentido.

En cambio, con temas de criterio, aun relativamente elevados, pero que no sobrepasen demasiado a los alumnos, y, sobre todo, que no requieran conocimientos muy especiales, es como se puede obtener mejor resultado.

Recuerdo, por ejemplo, un caso en que, en la clase de Moral (sexto año secundario - preparatorio), promoví esta cuestión: "Si en lo moral conviene, o es deseable, como en lo intelectual, que haya hombres diferentes unos de otros, o si, al contrario, el ideal moral debería ser uniforme para todos". Quiero decir lo siguiente: en lo intelectual, conviene que haya unos hombres que sepan más matemáticas y menos química; otros, que sean especialistas en química y no en matemáticas; otros, que sean abogados, médicos, filósofos, literatos; no sería deseable que todos los hombres sean idénticos; entonces, sí podrá ser lo mismo en lo moral: si sería deseable que todos los hombres fueran iguales moralmente, o si serían deseables diferencias: que unos hombres fueran más inclinados a la justicia que a la piedad, otros a la piedad más que a la justicia; "especialistas" en moral (grandes patriotas; padres excepcionales; esposos; filántropos, etc., diferentes unos de otros...). Era punto interesante, y sin duda, muy elevado; pero bastó que no estuviera totalmente fuera del alcance de los alumnos, y la circunstancia de no requerirse erudición especial, para que aquel cambio de ideas, realizado en el estado de espíritu sincero y abierto que yo había excitado, produjera algunas de las más interesantes clases que recuerdo.

El día en que el profesor obtuviera el resultado de que la mayoría de los estudiantes supieran dudar, y supieran ignorar, y confesaran que dudan y que ignoran, y explicaran cómo; y que algunos de los estudiantes, por pocos que fueran, supieran cambiar, en su caso, de opiniones, y manifestarlo con sinceridad y con lealtad, ya habría alcanzado un resultado invalorable. Ahora bien: *la experiencia me ha enseñado que ello es posible, y relativamente no difícil.*

Otro punto: aunque sea incidentalmente (porque no podemos detenernos), debemos decir algo sobre los diversos sistemas de formación y elección del:

PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIO - PREPARATORIA

Hay que sentir, ante todo, que esa es cuestión capital. Lo demás: los planes, los programas, las doctrinas, los métodos y los sistemas y las formas de enseñanza, son cosas indudablemente importantes; pero, al lado de la cuestión de los profesores, al lado de la *cuestión de personas*, son secundarias. Y realmente es a la vez sorprendente y triste la tendencia de ciertos países (¡tántos!), que, mientras se preocupan extraordinariamente de la reforma de planes y de programas y de todo lo demás, confían a cualesquiera personas, sin garantía de competencia, ni preocupación moral, la misión de realizar, como salga, como resulte, toda esa reforma de que tanto se preocupan teóricamente, y la misión, más importante todavía, de influir, por simpatía y por acción personal directa, en sentido favorable o desfavorable en la educación de la juventud.

Ocuparse de todas esas otras cuestiones, resolverlas todas bien, y resolver mal la relativa a elección de profesores, sería un resultado mucho peor que resolver bien lo relativo al nombramiento de los profesores, resolviendo mal todas las otras cuestiones, o no resolviéndolas de ninguna manera; por cuanto, si los profesores se nombran bien, lo demás tiende a arreglarse solo.

Pero lo que, sobre esta capital cuestión, puede decirse con carácter general, es muy poco: tán poco, que casi no es más que lo ya dicho, a saber: que las instituciones de enseñanza deben sentir esa cuestión como la primera de todas. En cuanto a sistemas de formación de profesores, modos de nombramiento, etc., varios hay, con más o menos ventajas e inconvenientes; casi todos pueden ser buenos o malos, según los casos y según la aplicación. Es sobre todo cuestión de altura, de honradez, de seriedad, de aplicación constante... Sin perjuicio de lo cual, podemos, sin embargo, hacer algunas indicaciones.

Para países del tipo del nuestro, pueden esquematizarse dos sistemas que representen los dos extremos, entre los cuales hay después gradaciones o combinaciones.

Una de las maneras de formar profesores para la enseñanza secundaria, es el sistema de la carrera cerrada, con escuelas normales completas y especiales; en resumen: formar el profesor de enseñanza secundaria, por medio de una enseñanza especial dada con ese objeto exclusivo; y, una vez producido el funcionario, utilizarlo, concretándolo a esa actividad, y haciéndole realizar dentro de ella todos sus progresos.

Y el otro procedimiento, el opuesto, es utilizar para las cátedras de enseñanza secundaria, a hombres de otras carreras, o de preparación general, que vienen a desempeñar incidentalmente la función docente; por ejemplo: dar cátedras de enseñanza secundaria a médicos, a abogados, a estudiantes, a literatos, a hombres de ciencia.

En los países sudamericanos, el más común, es el último sistema (si bien hay algunos en que se aplica el primero, por lo menos parcial o auxiliarmente).

Bien: El sistema de la formación del profesorado de enseñanza secundaria, como carrera, con una preparación especial, que normalmente será oficial, ofrece indudablemente ventajas que ni siquiera hay necesidad de enunciar.

Por medio de escuelas normales secundarias, se puede asegurar un mínimum de preparación, no sólo en una asignatura especial, sino en todas las asignaturas conexas o no conexas que se consideren necesarias.

Se puede asegurar, correlativamente, una preparación pedagógica especial, teórica y práctica.

Después, se puede orientar la vida entera de ciertas personas, o lo principal de ella, hacia la docencia en ese grado (supuestas las remuneraciones ampliamente suficientes).

No hay necesidad de demostrar las ventajas de que, algo, sea hecho, no incidentalmente, no episódicamente, sino como objetivo principal de las actividades.

Pero no todas son ventajas:

Peligro hay, por ejemplo, de que, profesores formados de esa

manera, resulten, o tiendan a resultar, espíritus estrechos y limitados: en parte por la clase de enseñanza que reciben, que quede forzosamente reducida a un plano muy elemental; en parte, por algo que sólo a primera vista puede parecer extraño: teniendo la pedagogía la dirección de esos establecimientos. y habiendo tanta pedagogía mala o absurda, la verdad es que, en la práctica, suele resultar un mal guía; y como tal enseñanza se produce en centros cerrados, sin que lleguen o suelan llegar allí otras influencias que destruyan o neutralicen lo que la pedagogía mala — que es casi toda la pedagogía — pueda tener de exagerada, de ilógica o de absurda, suele ocurrir, lo repito, que de esa clase de establecimientos de enseñanza salgan muchos espíritus limitados y estrechos.

Se nos ocurre en seguida que éste sea un mal incidental, o más bien temporal; que no puede partirse del principio de que la pedagogía esté destinada por naturaleza, y para siempre condenada, a continuar oponiéndose al buen sentido. Y, sin duda, hay buena pedagogía; y hasta puede darse con quienes la enseñen...

Pero aun entonces, todavía, hay peligros.

Por buenos que sean en sí los procedimientos e ideas, cuando se empieza a enseñarlos demasiado oficialmente, y con demasiada insistencia y generalidad, empiezan a ocurrir dos cosas: primero, que esos procedimientos se rutinizan; y, segundo, que se uniformizan. Lo mejor, así, se hace malo. A veces, procedimientos buenos en sí, se rutinizan y uniformizan de tal modo, que se desea un cambio, aunque no se los sustituya por procedimientos mejores, porque todo se ha vuelto mecánico, reflejo, sin espíritu...

Y, además, es, también, un poco desesperante, que todos los profesores tiendan a enseñar de la misma manera, y a hacer lo mismo, por bueno que ello sea. Mejor es un resultado general en condiciones de más variedad, aunque en esa variedad llegara a entrar lo discutible, y aun lo desacertado, en cierta proporción. Hay que considerar los efectos de conjunto: el alumno no sufre la acción de un solo profesor, sino la de muchos. Si

todos sus profesores enseñan bien, pero de parecida manera, puede ocurrir que los resultados *generales* no sean tan buenos como los que resultarían de la variedad, de la diferencia de los procedimientos, aun cuando considerados en sí los procedimientos de algunos enseñantes no sean los mejores. Podría no ser deseable que todos los profesores enseñaran como un profesor A; pero conveniente que figure ese profesor A entre otros que enseñen de manera distinta...

A propósito de la forma de preparación de profesores en escuelas normales, siento deseos de recordar un caso, extraño y absurdo, pero que tiene su interés porque representa el fin posible de cierta tendencia pedagogizante. En un país sudamericano, resolvieron fundar algunas cátedras de pedagogía para futuros profesores de enseñanza secundaria, y, al efecto, contrataron a profesores de cierto país europeo. Llegaron éstos; se pusieron a la obra; y, después de algún tiempo, se presentaron a las autoridades, manifestando que no podían enseñar pedagogía, por cuanto los alumnos que se les suministraban, no conocían las materias que después debían enseñar.

Se les respondió que estaban equivocados; que aquellos alumnos salían de la enseñanza secundaria, y que, con sus certificados, podían probar que conocían sus matemáticas, su geografía, su física, su química y todo lo demás.

Pero, entonces, los pedagogos respondieron esto:

"Es cierto; conocen las materias; pero las materias en sí, y no para ser enseñadas. Se les ha enseñado matemáticas, geografía, física, química, etc., para que sepan matemáticas, geografía, física, química; pero no se les ha enseñado esas mismas materias para que las enseñen...". Y esto motivó una nueva importación de profesores del mismo país...

Y aunque se considere buena en ese país la enseñanza secundaria, es lo cierto que parece no haber escapado a los males de la imposición de métodos, de su generalización excesiva y dogmática, y demás que hemos señalado como peligro de este sistema de formación de profesores secundarios en escuelas especiales. (1)

(1) Así lo observó, por ejemplo, el doctor R. Sayagués Laso, y lo hace notar en su concienzuda obra "La Enseñanza Secundaria en Alema-

Cuadros los que se describen, por ejemplo, en la obra referida en la nota, podrán haber sido más o menos bien observados y descriptos (yo creo que han de ser exactos). Pero, sea lo que sea, ellos pueden servir para explicar perfectamente a qué resultado podría llegarse, o tendería a llegarse, si se exageraran los inconvenientes de este sistema. En todo caso, nos indican qué peligros, qué inconvenientes debemos aplicarnos a evitar, si es que lo adoptamos. Por un lado, evitar en lo posible el dogmatismo, la uniformidad, la rutina; y, por otro lado, introducir en los estudios algo que se encuentre por arriba de lo elemental; por ejemplo: cursos de lecturas, análogos a las que hemos preconizado para las instituciones de enseñanza secundaria, en las normales y análogas.

Hay que agregar todavía otros males posibles. A esa carrera (del profesorado secundario), no tienen tendencia a ir los mejores espíritus en todas las naciones. Desde ese punto de vista, hay una diferencia con la enseñanza primaria. Desde luego, confiada esta última en su mayor parte a mujeres, y no teniendo, éstas, muchas otras actividades que las atraigan, resulta que muchísimas de las que buscan campo para ejercitar actividades intelectuales, van al magisterio primario; y, así, entre ellas, van muchas buenas. Pero esa no será regla en cuanto a la enseñanza secundaria, que difícilmente ofrecerá alicientes comparables con los de las profesiones liberales, o tantas otras actividades. De modo que es bastante difícil asegurar, haciendo de la enseñanza secundaria carrera cerrada, espíritus amplios en suficiente número. (1)

Y hay que tener en cuenta, todavía, que los profesores de carrera, ya en el ejercicio de su profesión, tendrán que dedicarse a desempeñar muchas clases: nuevo factor de cansancio y mecanización. Etc., etc.

---

nia'' (Montevideo, Impr. J. Fernández, 1909: publicada por la Universidad de Montevideo), páginas 148 a 149.

(1) Salvo que, como en ciertos países en que existe una enseñanza superior amplia y difundida, se estimule la cátedra secundaria haciéndola escala de pasaje para la superior...

El sistema opuesto, es encargar de las clases de enseñanza secundaria, a personas de otros medios, de otras profesiones, que vengan a desempeñar esos cargos incidentalmente.

Hay de esa manera facilidades para encontrar individualidades distinguidas, de cultura e inteligencia.

Pero en cambio existen, también, inconvenientes, que son los opuestos al del otro sistema.

Los profesores de ese origen, ante todo, como desempeñan incidentalmente esos cargos, no suelen dedicarles sino lo incidental de sus energías y de sus actividades.

Y, en segundo lugar, tienen tendencia a ser pasajeros, a ser efímeros.

En nuestro país, por ejemplo, cuántas veces se observa que una misma aula de enseñanza secundaria, se vuelve una especie de lugar de pasaje; por ejemplo, para estudiantes de medicina, o de derecho, que van tomando cátedras como medio de vida pasajero, y, cuando apenas están acabando de formarse como profesores, las abandonan para ejercer su carrera; y son reemplazados por otros jóvenes: y así indefinidamente.

Además, suelen, tales profesores, no saber nada de enseñanza; y quedan así reducidos al instinto y al buen sentido, que pueden hacer mucho, pero que difícilmente hacen todo; y, en muchos casos, faltan lamentablemente...

Además, como les falta tiempo, y como sólo consagran a sus clases un tiempo incidental, resultan de aquí tendencias malas: por ejemplo: imposibilidad o dificultad para conducir la enseñanza con frecuentes trabajos, ejercicios, etc., por cuanto esa manera de enseñar, requiere aplicación y tiempo del profesor *fuera de la clase*, para revisar, corregir los trabajos de los alumnos, etc.

Y, además, con estos profesores incidentales, tienen tendencia a reducirse al mínimum posible las relaciones personales de alumnos y profesores.

Y sería un poco superficial, o vano, preguntarse con demasiada insistencia cuál es el mejor de estos dos sistemas. Con uno o con otro, puede arreglarse aceptablemente la enseñanza de un país; y más aceptablemente, todavía, puede arreglarse,

me parece, combinándolos (1). Pero lo que tiene más interés, no es elegir (cuestión de medios, de posibilidades), sino conocer bien los inconvenientes de cada una de las dos tendencias, para procurar, sino evitarlos, lo que es imposible, por lo menos, atenuarlos. Así, donde se adopte exclusiva y predominantemente el sistema de los profesores de carrera cerrada, hay que preocuparse de atenuar los inconvenientes inherentes a ese sistema; de combatir la estrechez, la rutina, la uniformidad; de enseñar una pedagogía lo más amplia y comprensiva posible; de completar, sobre todo, esa preparación, por una acción excitadora y elevadora (lecturas ''penetrables'', etc., etc.). Y, donde se adopte el sistema de los profesores incidentales, conviene, por lo menos, no dejarlos completamente ignorantes de la pedagogía y de las cuestiones de enseñanza, y hacerlos seguir aunque sean cursos especiales relativos a esas cuestiones, o demostrar su capacidad en ellas.

De todos modos, es este un problema que ningún país ha podido resolver bien; que ningún país, tal vez, podría resolver nunca de manera completamente satisfactoria. Cualquiera que sea el sistema de reclutamiento,—si se descartan los profesores que no saben bastante; los que no tienen autoridad moral; los que no tienen amor a la enseñanza; los inexperientes en un momento dado; los que están cansados, y los mecanizados y rutinizados que se han vuelto máquinas; y los que, aunque sepan muy bien la materia, no se preocupan de los alumnos reales; y los que, aunque hubieran debido ser buenos profesores, no han acertado con sus materias, o han sido colocados en otras; y los que, demasiado especialistas, se pierden en la parte de registro y pura erudición de sus lecturas; eliminados, digo, todos esos, hay que eliminar todavía a los que no tienen... *''cela''* — que se necesita aquí también. Y, aún de los que tienen, no se puede conseguir siempre que den a su oficio toda el

(1) Podría pensarse, por ejemplo, en adoptar el régimen de carrera, para los profesores de los primeros años, y el de profesores incidentales para años más elevados. Pero yo prefiriría otras combinaciones aún menos uniformes, siempre sobre esa base de emplear profesores de las dos clases.

alma; y no por razones totalmente malas: porque hay en la tarea del profesor algo de triste, de doloroso, semejante a lo que pasa con los grandes virtuosos de los instrumentos o del canto, que, empleando su vida en dar placer a los demás, sacrifican, quizá, ellos mismos, o dañan sus actitudes de productores, y, de paso, lo que tenga que ver con la gloria. Y si esto no ocurre, sin duda, en el profesorado superior, en cambio, la enseñanza en planos menos elevados, puede afectar muy dolorosamente las actividades y hasta las aptitudes del hombre como productor o investigador.

En suma: lo que se requeriría sería tánto, tan difícil, que ninguna nación se acerca siquiera al ideal; y todas aparecen descontentas de su profesorado.

Sólo que conviene terminar sobre este punto, con una observación optimista. Si bien es cierto que es difícil encontrar, en cualquier país, o en cualquier establecimiento de enseñanza, más de una muy pequeña minoría de profesores ideales, o que se acerquen a las condiciones ideales del profesor, — en cambio, es un hecho que basta que cada generación juvenil tenga contacto con unos pocos profesores, con tres o cuatro *verdaderos hombres*, para que en realidad los efectos fundamentales de la instrucción y de la educación, puedan darse por alcanzados en grado prácticamente deseable.

FIN DEL TOMO III

INDICE

ÍNDICE